

DISSERTAÇÃO MESTRADO

O DESEMPENHO DE ALUNOS DE INGLÊS EM PRÁTICA REPETIDA DE TAREFA DE COMPREENSÃO ORAL APOIADA EM VIDEO

Clarita Gonçalves de Camargo

**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós Graduação em Linguística**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Clarita Gonçalves de Camargo

**O DESEMPENHO DE ALUNOS DE INGLÊS EM
PRÁTICA REPETIDA DE TAREFA DE COMPREENSÃO ORAL
APOIADA EM VIDEO**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Linguística, área de
concentração em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Rosely Perez
Xavier

Florianópolis

2012

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

A ficha catalográfica é confeccionada pela Biblioteca Central.

Tamanho: 7cm x 12 cm

Fonte: Times New Roman 9,5

Maiores informações em:

<http://www.bu.ufsc.br/design/Catalogacao.html>

Clarita Gonçalves de Camargo

**O DESEMPENHO DE ALUNOS DE INGLÊS EM PRÁTICA – EPETIDA
DE TAREFAS DE COMPREENSÃO ORAL APOIADA EM VIDEO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Linguística.

Florianópolis, 26 de outubro de 2012

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosely Perez Xavier
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Daisy Rodrigues do Valle
Membro Externo ao Programa
Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a, Dr.^a Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Membro Interno ao Programa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Rosane Silveira
Membro Interno ao Programa
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu irmão, Jesus Cristo de Nazaré, pela sua contribuição de palavras de fé.

À minha protetora Nossa Senhora Aparecida, pela ajuda na realização do sonho em cursar um programa de mestrado.

À minha família pelo apoio e paciência em compreender minha ausência nos momentos em que me dediquei ao mestrado.

À minha querida amiga Miriam Maya de Araújo por oferecer a sua sincera amizade.

À minha orientadora Dra. Rosely Perez Xavier pela dedicação, disposição e pela sua contribuição valiosa neste trabalho.

A CAPES por ter concedido uma bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

Às professoras Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão e Rosane Silveira pelas contribuições importantes na qualificação deste trabalho.

À professora Dra. Dayse Rodrigues do Vale por aceitar o convite de participar da banca.

Ao professor Cristiano Mello de Oliveira pela motivação e incentivo aos estudos.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

O presente estudo propõe investigar o potencial pedagógico de se repetir uma mesma tarefa de compreensão oral em dois momentos distintos, visando a avaliar o desempenho de aprendizes iniciantes na compreensão e na identificação de construções de fala com o uso do auxiliar *did* em frases negativas e interrogativas. O trabalho baseia-se em estudos sobre repetição de tarefas (BYGATE, 2001; LYNCH; MACLEAN, 2001). A pesquisa partiu de três perguntas: (1) Que diferenças de desempenho (no significado e na forma) são observadas quando aprendizes de inglês como LE são submetidos à prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral?; (2) Essa prática facilita o processamento de informações gerais e específicas e o processamento da forma? e (3) Como os alunos avaliam a experiência de repetir duas vezes uma mesma tarefa de compreensão oral? Estudantes de um 7º ano do ensino fundamental foram submetidos a uma tarefa elaborada a partir de uma cena de comédia de TV, contendo quatro atividades. A primeira consistiu na elaboração de um resumo da história; a segunda compreendeu sentenças para serem completadas; a terceira apresentou afirmações sobre o enredo da história, algumas verdadeiras e outras falsas, para serem assinaladas somente aquelas que os alunos haviam conseguido compreender; e a quarta envolveu questões de múltipla escolha contendo as falas dos personagens com *did/didn't* para serem identificadas. Os dados foram analisados comparando o desempenho dos alunos nos dois momentos de realização da tarefa. Como resultado, a pesquisa mostrou que a repetição da tarefa melhorou a compreensão dos alunos no que se refere às informações gerais e específicas do texto oral, proporcionando também condições favoráveis para o processo de aprendizado, pois contribuiu para o aumento da autoconfiança do aprendiz. Por outro lado, a repetição da tarefa não trouxe ganhos percentuais significativos para a identificação do auxiliar *did/didn't* em uso comunicativo da língua. Conclui-se que esta proposta metodológica teve boa receptividade entre os alunos, trazendo benefícios para o desenvolvimento da compreensão oral do aprendiz, mas não para a forma gramatical.

PALAVRAS-CHAVE: REPETIÇÃO DE TAREFA. COMPREENSÃO ORAL. LÍNGUA INGLESA.

ABSTRACT

The present study investigates the pedagogical potential of repeating a task at two different moments in order to evaluate EFL beginning learners' performance in listening comprehension and their noticing of the auxiliary verb 'did' in a communicative context of language use. This research is based on studies about task repetition (BYGATE, 2001; LYNCH; MACLEAN, 2001) and is guided by three questions: (1) Which differences in performance (in meaning and form) can be observed when learners of English as a foreign language are submitted to listening task repetition?; (2) Does this practice facilitate general and specific information processing and the processing of forms? and (3) How do students evaluate the experience of carrying out the same task twice? A group of 7th grade students of an elementary school was submitted to a listening task, which consisted of four activities that were designed using an American TV comedy scene. The first activity required a summary of the story. In the second activity the students were asked to complete sentences using the information they had understood of the story. The third activity consisted of some statements about the plot of the story for the students to check if the information was true or false. The last activity involved multiple choice questions containing speeches with 'did/didn't' to be identified. The data was analyzed by comparing the students' answers in the two moments of task performance. The results showed that listening task repetition improved students' comprehension of general and specific information, and also provided favorable conditions for the learning process, since it contributed to the development of the learner's self-confidence. On the other hand, task repetition did not bring significant percentage gains for the identification of the auxiliary 'did' in a communicative context of language use. It is possible to conclude that although the listening task repetition has brought beneficial effects to the development of the students' comprehension, non-salient grammatical forms seem to be hard to be noticed as a result of task repetition and input flood with the target structure.

KEYWORDS: TASK REPETITION. LISTENING COMPREHENSION. ENGLISH LANGUAGE.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 Motivação pessoal	01
1.2 Formulação do problema	02
1.3 Justificativa e objetivos	08
1.4 Perguntas de pesquisa	13
1.5 Estrutura da dissertação	13

CAPÍTULO 2 – APORTE TEÓRICO

2.1 A natureza da compreensão oral	14
2.2 A relação entre compreensão oral e contexto visual	18
2.3 Conceito de prática	19
2.4 A prática com tarefas	26
2.5 A relação entre significado e forma	31

CAPÍTULO 3 – A COMPREENSÃO ORAL COMO HABILIDADE COMUNICATIVA

3.1. Um panorama das pesquisas no Brasil em compreensão or.....	35
3.2. Abordagens pedagógicas para compreensão oral.....	40
3.2.1 Abordagem da compreensão	45
3.2.2 Abordagem baseada em estratégias	48
3.2.3 Abordagem baseada em sub-habilidades	54
3.2.4 Abordagem de ensino baseado em tarefas	58

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

4.1 Natureza da pesquisa	63
4.2 Os participantes	63
4.3 Perfil dos participantes	64
4.4 Os instrumentos de coleta	66
4.5 Procedimentos de coleta de dados	69
4.6 Estudo piloto	70
4.7 Procedimentos de análise dos dados	71

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

5.1 O desempenho dos participantes na compreensão de informações gerais e contextuais.....	74
5.2 O desempenho dos participantes na compreensão de informações específicas.....	74
5.3 O desempenho dos estudantes na identificação da forma gramatical.....	88
5.4 Avaliação dos alunos sobre a tarefa repetida.....	92
CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

ANEXOS

Anexo 1 – Teste de seleção	105
Anexo 2 – Questionário de perfil dos participantes da pesquisa	106
Anexo 3 – Roteiro da cena <i>Friends</i>	107
Anexo 4 – Atividade 1	109
Anexo 5 – Atividade 2	111
Anexo 6 – Atividade 3	114
Anexo 7 – Atividade 4	116
Anexo 8 – Questionário de avaliação	120
Anexo 9 - Tabela dos resultados dos alunos na Atividade 2, referente à primeira e segunda versão da tarefa.....	122

CAPÍTULO 1. O CONTEXTO DA PESQUISA

1. MOTIVAÇÃO PESSOAL

Este estudo partiu de minha curiosidade em investigar o desempenho de alunos de inglês como língua estrangeira na habilidade de compreensão oral em prática repetida de tarefas, na busca por alternativas pedagógicas que possam contribuir para o aprendizado dessa língua.

Como professora de Língua Inglesa, observo que o desenvolvimento da compreensão oral é muitas vezes ignorado em práticas docentes do ensino fundamental e médio. Tenho como experiência a minha própria dificuldade em trabalhar essa habilidade em sala de aula por uma série de motivos, desde a minha crença de que os alunos não seriam capazes de entender efetivamente um texto oral na língua estrangeira até a minha falta de estratégias de ensino capazes de promover essa habilidade em níveis satisfatórios.

Considerando a importância da compreensão oral para ampliar o conhecimento linguístico, cultural e de mundo dos estudantes, decidi retornar à academia na busca por uma definição do que seria pertinente investigar sobre essa habilidade. Nesta busca, familiarizei-me com a noção de prática de tarefas (BYGATE, 2001; PRABHU, 1987, SAMUDA; BYGATE, 2008) e os possíveis benefícios que essa estratégia metodológica pode trazer para o desempenho de alunos de inglês como segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE).

Estudos já realizados com prática de tarefas repetidas de produção oral (BYGATE, 2001; LYNCH; MACLEAN, 2001) foram o meu ponto de partida para investigar se alunos brasileiros que estudam inglês como LE poderiam se beneficiar da mesma proposta em se tratando da habilidade de compreensão oral. Assim sendo, este trabalho busca analisar o potencial pedagógico da prática repetida de uma mesma tarefa para o desenvolvimento da compreensão oral e para a aprendizagem linguística, visando contribuir com possíveis alternativas metodológicas para o ensino de inglês como LE.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A compreensão oral é uma das habilidades linguísticas que, se comparada à leitura, é pouco explorada em sala de aula de língua inglesa, pelo menos no sistema de educação básica, como mencionam Lucas (1996) e Moura (2008). Isso pode ser explicado por fatores como: (a) a tendência de um ensino ainda estruturalista (XAVIER, 2010), que recai sobre o domínio de estruturas gramaticais da LE; (b) a crença de professores de ser essa uma habilidade difícil para os alunos desenvolverem e (c) a visão de letramento exclusivamente atrelada às práticas de leitura e escrita. Como Seabra, 2007, p. 36 salienta: “[A]s novas visões do letramento apóiam-se firmemente na idéia de que é necessário situar qualquer prática que envolva **textos escritos** em um contexto sócio-histórico e cultural.” (negrito meu) Sendo assim, nos parece que as discussões em torno das atuais tendências de letramento para o ensino de LE recai sobre o texto escrito principalmente, minorando a importância do texto oral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira também salientam a importância da habilidade de leitura, justificada pelo seu caráter social. O documento salienta que "considerar o desenvolvimento de habilidades orais [produção e compreensão oral] como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem" (BRASIL, 1998, p. 20). Por outro lado, o documento esclarece que "[O] foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas [...]" (p. 22).

A compreensão oral é assim vista, neste importante documento, como habilidade secundária, vinculada "à função de aumentar a consciência linguística do aluno" (p. 22) e a um "processo de construção de significados" (p. 95). Para a compreensão desses significados, vários tipos de conhecimentos são necessários: o conhecimento de mundo, o sistêmico e o de organização textual, o qual se refere aos padrões de interação social, como menciona o documento em questão.

O processo da compreensão escrita e oral envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. Os fatores relativos ao processamento da informação têm a ver com a atenção, a percepção e decodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintática, a

atribuição do significado ao nível léxico-semântico, e a integração de uma informação e outra. Os fatores cognitivos envolvem a contribuição do leitor/ouvinte, a construção do significado (a formulação de hipóteses sobre os significados possíveis com base no seu pré-conhecimento de mundo) e de organização textual e os fatores sociais, que englobam a interação/falante e escritor/ouvinte localizada na história, na instituição e na cultura. Isso significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que quando e onde. (BRASIL, 1998, p. 89).

Não muito diferente dos PCNs de LE, as propostas curriculares de alguns estados e municípios brasileiros também consideram a compreensão oral uma habilidade não prioritária, porém ela deve estar presente na prática pedagógica por meio de textos de gêneros diversos e direcionados para o contexto real dos alunos. Nas orientações curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), por exemplo, os gêneros do discurso orientam a organização do currículo de LE e são escolhidos a partir de temáticas "relevantes às diferentes etapas da vida escolar" (p. 138). A sua escolha está atrelada a um eixo temático:

[...] levantamos diferentes sugestões de textos orais e escritos autênticos encontrados em situações sociais relacionadas às temáticas (por exemplo, para o tema *Quem disse que não posso participar?*, sugerimos gêneros como reportagem, legislação, debate público, relato de experiência, cartas de denúncia ou de reclamação de direitos, para citar alguns), [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 138).

Nesta proposta, gêneros orais como canção, notícia radiofônica, peça de teatro, *trailers* e resenha oral são consideradas no planejamento de unidades didáticas, e devem estar articuladas com as demais habilidades linguísticas (leitura, produção escrita e oral) dentro do eixo temático no qual o gênero está inserido.

Com relação à compreensão oral, especificamente, percebe-se que os objetivos de ensino-aprendizagem referem-se ao conhecimento interpretativo do texto oral, próximo aos sugeridos para as práticas de leitura. O tratamento pedagógico dado aos gêneros orais também é similar àquele proposto para os textos escritos, assim como as competências e as habilidades a serem desenvolvidas, como mostra o Quadro 1 a seguir, retirado do documento em questão (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 152), do eixo temático "Identidades".

Quadro 1. Modelo de planejamento de unidade didática com base em gêneros do discurso, conforme as orientações curriculares do Rio Grande do Sul (2009).

Eixo temático - Identidades Tema de unidade - Os Outros e Eu Gêneros do discurso - Canção; notas biográficas		
Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/ habilidades
[...]	<p>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</p> <p>- canção: circulação social e funções: modos de organização, componentes e natureza estética do texto.</p> <p>b) Aos textos que compõe [sic] as tarefas centrais e preparatórias Inglês</p> <p>- notas biográficas sobre um cantor: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza</p>	<p>Espanhol e Inglês</p> <p>- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com canções, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ouvir, ler e produzir um texto.</p> <p>- estabelecer relação e fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (imagens em clipe, fotos, capa de</p>

	<p>informativa do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> - perguntas sobre dados pessoais: nome, data e local de nascimento, origem, preferências; pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos (<i>who, what, when, where, how</i>), forma interrogativa com verbo <i>to be</i> e com auxiliar <i>do</i>, presente simples; - recursos linguísticos para falar sobre si: dados pessoais e preferências (<i>be, like, prefer</i>). 	<p>CD)</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do clipe) em um texto. - reconhecer as funções sociais de notas biográficas e canções, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas. [...]
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O que se observa nesta proposta é a falta de especificidade na forma como a compreensão oral deve ser desenvolvida na LE, pois essa habilidade envolve fatores específicos, como a fala não planejada, sua velocidade, contrações fonológicas e assimilações, ocorrências frequentes de marcadores de início e final de discurso, entre outras características que se diferenciam da leitura.

Rost (1990) salientou a diferença entre o processamento de um texto oral e o de um texto escrito. Para o autor, o texto escrito oferece ao leitor maior controle sobre o insumo que está sendo compreendido em relação ao texto oral.

A abordagem de ensino mais comum para a compreensão oral tem sido a mesma que a utilizada para a leitura, segundo Flowerdew e Miller (2005), ou seja, através de perguntas de interpretação textual, como se ambas as habilidades envolvessem o mesmo processamento da linguagem. Na visão desses autores, a compreensão oral deve ir além da decodificação da informação, pois a linguagem falada "tem o potencial para muitas sutilezas emocionais, sensibilidades contextuais, influência pessoal, armadilhas interativas e referências ao mundo real, fora dos meandros do texto." (p. 51-52). Os autores concluem que textos escritos

e orais são muito diferentes e, conseqüentemente, necessitam ser ensinados de forma diferente.

O que se depreende das orientações curriculares do Rio Grande do Sul é sua perspectiva pedagógica voltada para a consciência da noção de gênero como prática social sem, entretanto, uma proposta de desenvolvimento das (sub)habilidades linguísticas.

Como Flowerdew e Miller (2005) explicam, diferentes gêneros falados e escritos podem ser situados ao longo de um contínuo de diferentes graus de *spokenness* e *writtenness*, respectivamente, exibindo uma quantidade maior ou menor de traços linguísticos distintivos de cada modalidade.

Essas diferenças pressupõem atividades e objetivos de aprendizado específicos no interior dessas modalidades. Textos orais monológicos, por exemplo, podem eventualmente compartilhar algumas similaridades com determinados textos escritos, porém conservam traços linguísticos peculiares. Os textos monológicos também se diferenciam de textos orais dialógicos, os quais também carregam elementos distintivos próprios, como a troca de turnos, regras de interrupção, entre outros elementos.

Assim como as orientações curriculares do Rio Grande do Sul e os PCNS de Língua Estrangeira, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para o ensino de LE também dá prioridade ao ensino das habilidades de leitura e escrita, devido “[a]o número de alunos por turma e a carga horária da disciplina LE” (SANTA CATARINA, 1998, p. 101), sugerindo a dificuldade de o professor trabalhar a compreensão e produção oral diante dos entraves mencionados. No entanto, é possível observar que o documento faz alusão indireta à compreensão oral quando aborda a importância do texto na interação entre os sujeitos: “Texto, nesta perspectiva, é unidade discursiva em uso, é recorte de um discurso **falado** ou escrito que tem inserção num espaço sócio cultural, de onde se tira parte de seu sentido.” (ênfase minha, p. 102). O documento propõe que o professor trabalhe com elementos característicos do texto como: “seu sentido na dimensão discursiva, a percepção de suas condições de produção, de sua orientação argumentativa, de seu(s) interlocutor(es) - enfim, de sua manifestação discursiva correspondente a um complexo e longo processo de formulação subjetiva.” (p. 102).

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná também fundamentam uma proposta de ensino com base em gêneros textuais, sugerindo ao professor que aborde “os vários gêneros textuais, em atividades

diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si." (p. 63). Percebe-se, novamente, que o encaminhamento metodológico para o texto escrito é o mesmo para o texto oral. A distinção se apresenta quando o documento mostra a importância de o aluno se familiarizar com os sons específicos da língua que está aprendendo (p. 66).

De acordo com esse documento, “práticas de oralidade, escrita e leitura não são segmentadas, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação” (p. 30). Além disso, “na interação com o texto pode haver uma complexa mistura da linguagem escrita, visual e oral” (p. 5). Nesta linha de raciocínio, a compreensão oral é tratada na interação com outras habilidades e não como uma habilidade que deva ser desenvolvida separadamente. No entanto, o documento não encaminha formas de como realizar essa integração. Embora a proposta seja interessante, as habilidades se mantêm separadas nos conteúdos básicos propostos.

Ainda nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira do Estado do Paraná, a compreensão oral acompanha a produção oral como sinalizado no uso do termo *oralidade* nos conteúdos estruturalizantes. Independentemente do gênero oral, seja ele "debate", "diálogo/discussão argumentativa", "palestra", "músicas" ou "entrevista" (p. 85), busca-se trabalhar “Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, [...]; Adequação do discurso ao gênero; Turnos de fala; Variações linguísticas; Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; Pronúncia” (p. 77).

Da mesma forma que no documento oficial do estado do Rio Grande do Sul, a proposta de Língua Estrangeira do Estado do Paraná é centrada no gênero *per se*, em seus aspectos identitários e nas estruturas discursivas e linguísticas que o compõem, partindo de uma perspectiva de estudo do gênero ao invés de, por exemplo, partir do uso propositado e situado do texto oral por meio de tarefas.

Com essa breve análise das propostas curriculares dos três estados do sul do país, é possível observar a presença marginal do texto oral e da sua forma de tratamento pedagógico, geralmente equiparado ao texto escrito. Por outro lado, o que se depreende desses documentos pode favorecer a elaboração de atividades de compreensão oral a partir de considerações sobre o uso da língua(gem) como prática social, o discurso situado num determinado momento (história) e espaço (contextos culturais e institucionais) (BRASIL, 1998, p. 95) e a relação

ou relevância do texto oral para realidade do aluno. Embora essas propostas curriculares salientem a grande importância da leitura crítica e da escrita para o ensino de LE, o desenvolvimento da compreensão oral ainda precisaria de maior destaque, já que a LE deve ser pensada em um contexto de uso comunicativo.

Além disso, observa-se ainda, nos dias atuais, a necessidade de o professor de LE aprofundar-se no entendimento de práticas de compreensão oral, dada a sua falta de clareza sobre como a proficiência nessa habilidade se constrói.

1.3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Desenvolver a compreensão oral em sala de aula não é uma tarefa fácil, pois essa habilidade pressupõe o desenho de atividades que possam engajar os alunos no uso interativo de estratégias de processamento descendente (*top-down*) e ascendente (*bottom-up*). Estratégias descendentes referem-se ao uso do contexto e do conhecimento prévio do aprendiz (assunto, gênero, cultura), enquanto que estratégias ascendentes envolvem o uso da sintaxe, fonologia, vocabulário, morfologia, entre outros aspectos da LE para o processamento da informação (FLOWERDEW; MILLER, 2005).

Krasmch, 1993, p.10 salienta que "professores tendem a ensinar esses processos (descendente e ascendente) separadamente [...]. Mas o que precisa ser ensinado não é um ou outro processo ou ainda ambos os processos, mas a interação entre os dois." Vandergrift (2004, p. 3), por outro lado, acrescenta que "[a]tualmente parece haver consenso na literatura de que o ensino da compreensão oral tem favorecido o desenvolvimento de processos descendentes em detrimento de processos ascendentes.

Na pesquisa de mestrado realizada por Polaczec (2003), vinte alunos de um curso livre de inglês, ao serem expostos ao texto oral, utilizaram tanto os processos descendentes quanto os ascendentes, em que tanto o contexto do discurso como os elementos linguísticos foram igualmente importantes no momento da compreensão.

Além dos processamentos envolvidos na compreensão oral, entender o que se ouve em LE/L2 depende de uma série de fatores. Lynch (1998), por exemplo, define elementos relacionados ao texto (velocidade de fala, posição e frequência das pausas, tipo de texto) e àqueles voltados ao aprendiz (nível de proficiência na L2). Rubin (1994), por outro lado, já identificava não somente as características do

texto e as do aprendiz, mas também as características do interlocutor (variação linguística), da tarefa (variações no propósito da compreensão oral) e do processo (variações nos processos cognitivos do aprendiz e na natureza da interação entre falante e ouvinte) como fatores que afetam a compreensão oral.

Com relação às características dos aprendizes, vale ressaltar que a (in)compreensão de um texto oral pode estar relacionada a fatores motivacionais (KRASHEN, 1982), interacionais, com ou sem a presença física do falante, e cognitiva, como o conhecimento prévio do assunto, o conhecimento contextual e o conhecimento esquemático, a serem discutidos no Capítulo 3.

Como principal objeto de compreensão, o texto oral pode apresentar características diversas conforme o seu tamanho, a velocidade da fala, a complexidade sintática, o vocabulário usado, a estrutura discursiva (gênero), o nível de barulho envolvido, o sotaque e registro dos falantes, a quantidade de redundância, a existência ou não de apoio visual, entre outras. Segundo Brindley e Slatyer (2002), esses são fatores que podem eventualmente afetar a dificuldade de uma tarefa de compreensão oral. Em outras palavras, a natureza do texto oral, que é componente obrigatório de uma tarefa de compreensão oral, pode influenciar no desempenho do aprendiz. Da mesma forma, certos fatores relacionados à tarefa, como o formato de resposta (aberta ou fechada), a clareza dos enunciados, a quantidade de contexto antecipado, a presença ou não de pré-tarefa, o número de vezes que o texto é escutado, a quantidade de informação a ser coletada, entre outras, podem igualmente influenciar o desempenho do aprendiz.

Independentemente dos efeitos desses vários fatores no desempenho do aluno, a questão que nos interessa nesta pesquisa é o efeito de uma dada estratégia pedagógica no desenvolvimento da compreensão oral de alunos de inglês como LE. Essa estratégia, conhecida como "tarefa repetida" (BYGATE, 1996, 2001), refere-se à exposição do aprendiz a uma mesma tarefa em momentos diferenciados, considerando que os níveis de atenção do aluno serão diferentes em cada momento da exposição. Nas palavras de Bygate, 2001, p. 144,

[...] no primeiro momento, os falantes podem prestar mais atenção ao planejamento do conteúdo, à decisão sobre que significado expressar e à busca por uma palavra apropriada para expressar significados selecionados. [...] No

segundo momento, o falante já teria pensado no conteúdo da narrativa e, portanto, teria mais tempo e atenção para monitorar a escolha dos aspectos lexicais ou gramaticais.¹

Referindo-se às tarefas de produção oral, Bygate (2001) considera que os alunos podem apresentar desempenhos diferenciados quando realizam uma mesma tarefa por duas ou mais vezes, sendo que o desempenho na última versão poderá ser melhor do que na primeira, uma vez que o significado já fora processado no primeiro momento, liberando, assim, recursos atencionais para a forma linguística. O autor ainda considera que as habilidades de língua podem ser afetadas pela prática repetida de uma mesma tarefa, em virtude da familiaridade com o tipo de procedimento. Baseado no modelo de Levelt (1978)², Bygate, 1996, p. 138 assume que:

[...] a familiaridade com o conteúdo da tarefa pode permitir que os falantes prestem mais atenção à sua formulação [do conteúdo]. Por exemplo, eles podem aumentar a quantidade de vocabulário e reduzir a repetição de palavras; poderiam ainda melhorar suas escolhas lexicais ou usar uma linguagem mais complexa sintaticamente³.

¹ [...] on the first occasion the speakers may pay more attention to content planning, to deciding what meaning to express and to finding an appropriate word to express the selected meanings. [...] In second occasion the speaker would have already thought through the content of the narrative, and would therefore have more time and attention to monitor the choice of word or grammatical features.

² O modelo de Levelt foi originalmente desenvolvido para explicar a produção de fala de língua materna e envolve as habilidades de compreensão e produção de fala. O modelo de produção de fala, no qual Bygate (2001) se baseia, envolve três fases de processamento: o **conceptualizador** (responsável por selecionar o que vai ser dito, ordenar a informação, torná-la coerente com o que já foi dito e monitorar), o **formulador** (responsável por converter a estrutura conceitual em estrutura linguística) e o **articulador** (responsável pela produção oralizada). (BYGATE, 2001; MURANOI, 2007)

³ [...] familiarity with the content of the task might enable speakers to pay more attention to its formulation. For instance they might increase their range of vocabulary and reduce repetition of words; they could improve their choice of vocabulary; or they might use more syntactically complex language.

Embora a presente pesquisa não trate da prática repetida de tarefas de produção oral, a mesma estratégia é utilizada neste estudo para investigar se o desempenho do aprendiz em uma dada tarefa de compreensão oral, num segundo momento de realização, é superior em relação ao primeiro momento de sua realização.

Neste trabalho, tarefa é entendida como "um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção recai principalmente sobre o significado/ sentido da informação ao invés de sua forma linguística." (NUNAN, 1989, p. 22). Uma tarefa de compreensão oral, em particular, se distingue de outras tarefas pela modalidade de texto a ser compreendido (oral) e pelo objetivo a que se propõe.

Pesquisas com repetição de tarefa (BYGATE, 2001, Lych; Maclean, 2001, entre outros) restringem-se à produção de linguagem oral e ao seu efeito no desempenho dos aprendizes, particularmente na fluência, precisão gramatical e complexidade linguística. Não há registro, entretanto, na literatura pesquisada, de estudos que envolvem tarefas repetidas com outras habilidades linguísticas, como a compreensão oral. Por essa razão, o presente estudo visa a suprir esta lacuna.

Sabemos que diferentes pessoas apresentam níveis diferenciados de compreensão de um texto, podendo alguns apreender mais informações do que outros. É ainda possível que, em momentos distintos, os leitores (ouvintes, interlocutores) possam ampliar o seu entendimento do conteúdo e a sua apreensão de formas linguísticas, assim como desenvolver suas (sub) habilidades de compreensão e a sua interlíngua, quando se submetem à realização de uma mesma tarefa pela segunda vez. Partindo desta perspectiva, o presente estudo propõe investigar o potencial pedagógico de se repetir uma mesma tarefa de compreensão oral em dois momentos distintos, visando a avaliar o desempenho do aprendiz no conteúdo e na forma linguística nesses dois momentos. Como objetivos específicos, busco:

- Comparar o desempenho de aprendizes de inglês como LE em dois momentos de realização de uma mesma tarefa de compreensão oral, no que se refere à compreensão de informações gerais e específicas (*extensive listening*) e à

identificação de aspectos linguísticos da língua inglesa (*intensive listening*).

- Analisar como o uso de tarefas repetidas pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão oral na língua estrangeira (inglês) e na apreensão de formas linguísticas.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Para orientar o trabalho, parto das seguintes perguntas de investigação:

- 1) Que diferenças de desempenho são observadas quando aprendizes de inglês como LE são submetidos à prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral? Ou seja, o desempenho dos aprendizes no que se refere à compreensão de informações gerais e específicas do texto oral melhora com a prática de uma mesma tarefa?
- 2) A prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral facilita a identificação de estruturas linguísticas da língua inglesa que são repetidas no texto?
- 3) Como os alunos avaliam a experiência de repetir duas vezes uma mesma tarefa de compreensão oral?

As respostas a essas perguntas visam a contribuir com subsídios teóricos e metodológicos para a prática pedagógica do professor de LE e para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos nessa língua.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho é dividido em cinco capítulos e a conclusão. O Capítulo I abordou o contexto da pesquisa, o problema, as justificativas, os objetivos e as perguntas de investigação. O Capítulo II apresenta a fundamentação teórica do estudo. O Capítulo III traz um breve panorama das pesquisas em compreensão oral no Brasil e algumas propostas metodológicas para o seu desenvolvimento na área do ensino e da aprendizagem de LE/L2. O Capítulo IV descreve a metodologia e o

Capítulo V compreende a análise e a discussão dos dados. As conclusões finalizam o estudo.

CAPÍTULO 2 – APORTE TEÓRICO

Este capítulo traz a fundamentação teórica que orienta esta pesquisa. Início com a discussão sobre a natureza da compreensão oral e a sua função. A seguir, relaciono a compreensão de textos orais com o apoio do contexto visual. Posteriormente, analiso o conceito de prática e, em seguida, práticas com tarefas. Para finalizar o capítulo, abordo a relação entre significado e forma em tarefas de compreensão oral.

2.1 A NATUREZA DA COMPREENSÃO ORAL

A compreensão oral é entendida como uma habilidade complexa, devido aos vários tipos de conhecimentos envolvidos no momento do processamento da informação. Dos conhecimentos que influenciam a compreensão oral, Buck (2001) salienta o conhecimento linguístico e o não linguístico da língua alvo. O primeiro refere-se ao conhecimento fonológico, lexical, sintático, semântico e discursivo da língua por parte do aprendiz (p.1-2). O conhecimento não linguístico usado para a compreensão relaciona-se ao tópico, ao contexto da situação e ao conhecimento de mundo do aprendiz (p. 2).

Há ainda fatores cognitivos e aspectos pragmáticos que também influenciam na compreensão oral. O componente cognitivo envolve, por exemplo, a percepção, a memória e a atenção do indivíduo no momento da compreensão. O componente pragmático está relacionado ao conhecimento do ouvinte quanto à função social do texto oral, seu propósito, sua intencionalidade no contexto comunicativo apresentado, enfim, conhecimentos relativos ao contexto da situação discursiva (FLOWERDEW, 1994).

De acordo com Rebollo (1998), há dois tipos de compreensão oral: a de palavras e a de sentenças/ enunciados. A “compreensão de palavras é um processo que consiste em comparar um estímulo fonêmico ou grafêmico com uma representação mental armazenada no léxico” (p.49). O autor explica que o indivíduo possui um dicionário mental que reconhece as palavras desde “a percepção do sinal acústico ou gráfico até a recuperação das propriedades gramaticais que as caracterizam” (p.52).

Ainda conforme Rebollo (1998), o processamento linguístico acontece por mecanismos independentes que agem na memória e que são responsáveis por organizar esses dados, recuperando-os quando necessário. O processo de reconhecimento do léxico durante a

compreensão pode ser comparado a um sistema computacional, em que o indivíduo segmenta a entrada sensorial percebida em unidades linguísticas isoladas. A identificação lexical envolve desde o acesso ao código fonético (som e identidade dos fonemas) até o código semântico ou nível de significado.

Oliveira (2007) explica que o reconhecimento de uma palavra pode acontecer pela rota fonológica ou pela rota lexical, dependendo ou não da familiaridade da palavra pelo indivíduo. Segundo o autor,

[...] o reconhecimento de palavras faladas se efetua através da chamada rota fonológica (representação abstrata dos sons da palavra), caso a palavra não esteja representada no léxico, ou a rota de acesso direto ao significado (rota lexical) para palavras familiares. A partir daí, as palavras familiares são reconhecidas no léxico de entrada auditiva e o sistema semântico é imediatamente acionado. (p. 236- 237)

A compreensão oral também envolve a compreensão de enunciados que está entrelaçado por um assunto, um tema, um propósito e, “[...] dificilmente, numa situação natural de comunicação, um receptor terá que conhecer palavras isoladas, descontextualizadas. Os enunciados estarão inseridos sempre num contexto, seja este frasal, textual [...]” (SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 49), o que coloca a compreensão oral na dependência de outros recursos, como salienta Rebollo (1998, p. 57-58):

Para conhecermos a função argumental de uma palavra em uma oração, devemos elaborar uma representação mental do enunciado. [...] para compreendermos a intencionalidade de uma mensagem, não basta conhecer o seu significado oracional derivado de análise sintática. Necessitamos realizar uma análise pragmática do

significado que desvenda um propósito final da mensagem⁴.

Desta forma, a compreensão de enunciados implica um processamento que transcende a sua estrutura sintático-semântica para o nível pragmático, isto é, para a construção de sentido da linguagem oral em contexto de uso.

Segundo Koch e Travaglia, 1989 p. 49, “o processo de compreensão do texto obedece a regras de interpretação pragmática”, porque a coerência textual não consegue se estabelecer sem atribuir crenças, desejos, preferências, normas e valores que permeiam o momento discursivo dos interlocutores.

Para Rost (1990) a compreensão oral exige mais interpretação do que decodificação, porque os aprendizes devem reconhecer as intenções dos falantes, testar hipóteses, fazer inferências, associar ideias, entre outros processos envolvidos. No entanto, quando a decodificação e a interpretação acontecem em tempo real, dada à natureza do texto falado, o grau de complexidade desta habilidade aumenta.

Vandergrift (2004) reconhece que os ouvintes necessitam discriminar os sons, entender o vocabulário, interpretar as palavras, reunir fatos associando-os ao contexto, o que torna a compreensão oral um processo ativo e complexo. Field (2003) e Brown (1986) também concordam que essa habilidade consiste em um processo ativo, porque o aprendiz necessita construir uma representação mental coerente e consistente com o texto, a partir de processos de decodificação e interpretação.

VanPatten (2002) atribui à compreensão (escrita ou oral) papel de grande importância no processo de aquisição de uma L2/LE. “Embora a compreensão não garanta a aquisição, a aquisição não pode acontecer se a compreensão não ocorrer” (VANPATTEN, 2007, p. 115). Isso se deve à hipótese do autor de que o processo de aquisição depende das conexões que o aprendiz faz entre forma e significado durante o ato da compreensão. Essa hipótese, tomada como o princípio da aquisição, faz parte de seu modelo teórico denominado Processamento do Insumo (*Input Processing – IP*), a ser discutido neste capítulo.

⁴ *Para conocer la función argumental de una palabra en una oración debemos elaborar una representación mental del enunciado. [...], para comprender la intencionalidad de un mensaje, no basta con acceder al significado oracional derivado del análisis sintáctico. Necesitamos realizar también un análisis pragmático del significado que desvele el propósito final del mensaje.*

Ao relacionar compreensão oral, tarefa e aquisição de segunda língua, Ellis (2003) estabelece duas funções da compreensão oral. A primeira consiste no entendimento do texto (*listening-to-comprehend*) e a segunda na aquisição da língua (*listening-to-learn*).

A primeira função requer a utilização do conhecimento esquemático (*schematic knowledge*), ou também denominado ‘conhecimento de mundo’, e do conhecimento do contexto da situação (*contextual knowledge*) para a compreensão do texto. O conhecimento esquemático refere-se à construção do entendimento do conteúdo de um texto através de esquemas mentais (*schemata*), que podem ser de naturezas distintas, como os esquemas de conteúdo (*content schema*)⁵, os esquemas formais (*formal schema*) e os esquemas linguísticos (*linguistic schema*) (AEBERSOLD; FIELD, 1997), que ajudam o aprendiz a fazer previsões, testar hipóteses e fazer inferências, na busca do entendimento do texto (escrito ou oral). Pode-se assim concluir que os esquemas referem-se aos vários tipos de conhecimentos que um indivíduo possui, construídos a partir de sua vivência no mundo, arquivados em memória de longo prazo e acessados quando o aprendiz necessita compreender o mundo e os textos aos quais está exposto.

O conhecimento do contexto da situação (*contextual knowledge*), por sua vez, refere-se ao conhecimento gerado a partir das informações apresentadas na situação comunicativa (ELLIS, 2003, p. 43). Segundo o autor, esse conhecimento é construído quando o indivíduo associa as pistas fornecidas no contexto (visuais ou não) com o seu conhecimento esquemático.

A segunda função da compreensão oral consiste na aquisição do conhecimento da língua, que, para alguns teóricos, como Krashen (1982) e Long (1996), é uma relação (compreensão e aquisição) causal. Em outras palavras, para Krashen (1982), o insumo compreensível é um dos pré-requisitos para a aquisição da L2/LE⁶ e, para Long (1996), as

⁵ **Esquemas de conteúdo** são conhecimentos que o aprendiz traz sobre o conteúdo do texto. **Esquemas formais** referem-se às formas de organização e às estruturas retóricas de um texto. Envolve o conhecimento que o aprendiz traz sobre a estrutura, o vocabulário, a gramática e o nível de formalidade (ou registro) do texto (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 17). Enquanto os esquemas formais compreendem as características do nível discursivo do texto, os **esquemas linguísticos** referem-se às características de decodificação, necessárias ao reconhecimento das palavras e como elas se organizam em uma sentença.

⁶ O outro pré-requisito é o filtro afetivo baixo.

negociações de significados promovidas em interações modificadas, tornam o insumo compreensível, o que favorece a aquisição da L2/LE.

Apesar das críticas com relação à indissociabilidade entre compreensão e aquisição (MCLAUGHLIN, 1987; SHARWOOD SMITH, 1986), a aquisição de uma LE/L2 depende de algum nível de compreensão das estruturas que codificam o insumo (VANPATTEN, 2007).

As duas funções da compreensão oral (*listening-to-comprehend* e *listening-to-learn*) são de interesse desta pesquisa, pois o significado e a forma linguística caminham juntos no contexto de comunicação. Ambos contribuem para a compreensão e a aquisição da LE.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO ORAL E CONTEXTO VISUAL

A compreensão oral pode ou não ser acompanhada de um contexto visual. Segundo Xavier, 2011, p. 89, alguns gêneros de textos orais “não trazem estímulo visual (*blind listening*), como as notícias de rádio e as mensagens gravadas, ao contrário de gêneros como clipe e *trailer* de filme que apresentam o contexto da situação visualmente explícito.”

Pode-se dizer que, na maioria dos casos, a compreensão oral acontece com o auxílio do contexto visual, que assume papel importante no processamento da informação e na criação de relações entre percepção e compreensão visual e entre percepção e compreensão acústico-linguística, favorecendo a inter-relação entre o que se compreende pelo que se vê e o que se compreende pelo que se ouve. (LONERGAN, 1984). Quando estamos expostos a uma cena de TV ou a um ambiente de comunicação face-a-face, as pistas visuais, como gestos, expressões faciais, movimentos corporais, entre outros recursos que acompanham o percurso da mensagem, nos ajudam a compreender as informações e podem, inclusive, construir uma percepção sobre o falante, pela sua forma de se comunicar visualmente.

No contexto de ensino de LE/L2, o suporte visual é considerado facilitador da compreensão (LONERGAN, 1984; NUNAN, 1989; BRESSAN, 2002). Na visão de Lonergan (1984), por exemplo, o uso de vídeos combina som (a palavra) e imagem num processo dinâmico e

interativo, beneficiando o aluno com informação paralinguística⁷ e favorecendo a construção de sentidos que os diálogos podem representar no contexto visual. O autor ainda acrescenta que este recurso pode aumentar o interesse e a motivação dos aprendizes, principalmente dos iniciantes da LE. Nunan (1989), por sua vez, salienta que o suporte visual como fotografias, desenhos, gráficos e imagens costumam ser agentes facilitadores da compreensão. Para Bressan (2002), as imagens de vídeo auxiliam no processamento descendente das informações, contribuindo para a interpretação da situação apresentada.

Para esta pesquisa, o texto oral escolhido é apoiado em imagens e, como já mencionado, o objetivo foi avaliar a compreensão oral de alunos iniciantes da língua inglesa em dois momentos distintos, sendo eles submetidos ao mesmo texto. Embora pistas visuais possam auxiliar a compreensão de sentenças mais do que palavras isoladas (LONERGAN, 1984, p. 42), em virtude das ações explícitas e do ambiente onde os personagens se encontram na cena, Anderson e Lynch (1988) esclarecem que o elemento visual não substitui a compreensão semântica das informações linguísticas, e que há informações linguísticas no contexto visual que precisam ser compreendidas para que o ouvinte possa dar coerência ao que vê.

Desta forma, pode-se dizer que a compreensão oral apoiada em imagens é construída através de informações decorrentes de pistas visuais e auditivas. Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a compreensão proveniente do aporte visual é manifestada pela aproximação das descrições das imagens apresentadas (comportamentos pragmáticos, traços paralinguísticos, comunicação não verbal) e a compreensão linguística manifestada pelo entendimento de informações que requerem decodificação e interpretação textual.

2.3 CONCEITOS DE PRÁTICA

Considerando o foco deste trabalho, torna-se necessário discutir algumas noções de prática.

⁷ Este termo envolve os aspectos não verbais da comunicação, que englobam o tom de voz, o ritmo da fala, as pontuações e outras características que vão além da palavra falada. (LONERGAN, 1984)

O termo *prática* pode ter várias acepções na área do ensino de LE/L2. Dekeyser (2007) analisou o termo sob a perspectiva de três áreas do conhecimento: a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Educacional e a Linguística Aplicada.

Na Psicologia Cognitiva, a noção de prática está atrelada às teorias de aquisição de habilidades (*skill acquisition theories*) e é entendida como um processo que conduz o indivíduo a uma melhora de desempenho em uma tarefa. Esse processo é definido de várias formas. Uma delas, segundo Dekeyser (2007), é descrita na definição de Carlson (1997, p. 56) como um: “desempenho repetido das mesmas rotinas ou de rotinas semelhantes” (*apud* DEKEYSER, 2007, p. 2). Entretanto, este conceito, na visão de Dekeyser (2007), pode ser mal interpretado e facilmente associado ao behaviorismo, cuja prática era entendida como um processo de repetição mecanizada em meio aos estímulos e respostas, sem qualquer reflexão sobre os processos que envolvem o aprendizado.

Com base na vertente do behaviorismo, o ensino da LE/L2 e, especificamente da habilidade de compreensão oral, é desenvolvido por exercícios mecânicos e padronizados (*mechanical drills*) como por exemplo “Ouça e repita” (por inúmeras vezes), o que para os dias de hoje essa prática não mais se sustenta em contextos de uso comunicativo da LE/L2. Isso não significa, necessariamente, que a repetição não possa ser realizada em sala de aula com propósitos comunicativos (ex.: repetir solicitações para serem usadas pelos alunos em sala de aula: *Can I go to the restroom please?*) ou linguísticos (ex.: repetir palavras para clareza fonológica ou precisão). Segundo Dekeyser (1998, p. 51), “exercícios mecânicos e padronizados podem ser úteis para se estabelecer uma relação entre formas linguísticas (para algumas regras fonológicas e morfológicas)”.

Na visão de Dekeyser (2007), o termo *prática* precisaria de uma definição mais clara na área da Psicologia Cognitiva. A definição defendida por Newell e Rosenbloom (1981), como sendo a “subclasse da aprendizagem que visa à melhoria do desempenho [do indivíduo] em uma tarefa” (*apud* DEKEYSER, 2007, p. 2), também é vaga, devido à falta de uma conceituação precisa de “tarefa”. Falar uma língua, solicitar algo ou usar um determinado tempo verbal para se expressar na LE, que compreendem dimensões linguísticas diferentes, teriam o mesmo *status* de tarefa para esses autores?

Na teoria cognitiva de Anderson (1982), aprender uma LE/L2 é uma habilidade e, como qualquer habilidade, envolve três estágios para a sua aquisição: estágio declarativo, estágio procedimentalizado e

estágio automatizado, cada um resultando em um determinado tipo de conhecimento: declarativo, procedimentalizado e automatizado, respectivamente.

O conhecimento declarativo é decorrente da exposição do aprendiz às regras, aos fatos e aos procedimentos de normas estabelecidas, das instruções explícitas sobre um aspecto linguístico, por exemplo. O conhecimento procedimentalizado refere-se ao conhecimento sobre o procedimento de como realizar algo ou executar alguma tarefa, mais especificamente, “nossa habilidade para entender e gerar linguagem”, como exemplo: “aplicar nosso conhecimento das regras para resolver problemas” (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 24).

O conhecimento automatizado, por sua vez, é caracterizado pela ausência de esforço consciente para realizar algo; ou seja, quando um componente de uma habilidade se torna automatizado, a atenção do indivíduo volta-se para outros componentes dessa habilidade, proporcionando o desenvolvimento gradual da habilidade como um todo, o que deve acontecer através da prática. (MCLAUGHLIN, 1987)

A prática é, portanto, fundamental para tornar o conhecimento procedimentalizado em conhecimento automatizado. Assim, quando um indivíduo começa a internalizar os vários componentes de uma habilidade, ele consegue desenvolver uma determinada tarefa com mais agilidade, aumentando sua capacidade de manipular a língua.

Uma grande quantidade de prática é necessária para diminuir o tempo exigido para a execução da tarefa (tempo de reação), a porcentagem de erros (índice de erros) e a quantidade de atenção (e, portanto, a interferência com/de outras tarefas). Esta prática conduz à automatização gradual do conhecimento⁸. (DEKEYSER, 2008, p. 98-99)

Para McLaughlin (1987), a automatização, interpretada como um processo que libera recursos atencionais para os componentes de uma habilidade, pode explicar a melhora de desempenho do aprendiz. Nesta

8 *A large amount of practice is needed to decrease the time required to executive the task (reaction time), the percentage of errors (error rate), and the amount of attention required (and hence interference with/from other tasks. This practice leads to gradual automatization of knowledge.*

perspectiva, a prática repetida de uma mesma tarefa pode ser promissora no ensino de LE/L2. Há, entretanto, a necessidade de termos cautela com a ideia de que "a prática leva à perfeição". É o que Field, 2008, p. 79-80, explica:

A principal vantagem da exposição repetida à fala de L2 reside na forma como a repetição reforça as conexões entre grupos de sons, de um lado, e itens de vocabulário do aprendiz de outro. As conexões entre som e palavra tornam-se progressivamente mais automáticas na medida em que elas forem realizadas com maior frequência. Além disso, o ouvinte continua a expandir a sua experiência com as várias formas que uma determinada palavra ou fragmento lexical pode assumir quando ocorre no discurso. Mas o fato é que essas conexões só podem ser feitas se o ouvinte tiver confiança em sua capacidade de processar o que ouve⁹.

A colocação de Field relaciona a prática com fatores atitudinais, como a confiança do indivíduo em sua capacidade de processar a informação, sugerindo que esses fatores podem eventualmente comprometer a automatização de uma habilidade. Poderíamos, ainda, acrescentar fatores afetivos (KRASHEN, 1982) como barreiras para a eficácia da prática e a aquisição de uma habilidade.

Além disso, as palavras de Field nos remetem à teoria dos exemplares¹⁰, que também defende que uma habilidade deva ser

⁹ *The chief benefit of repeated exposure to L2 speech lies in the way it reinforces connections between groups of sounds on the one hand and items in the learner's vocabulary on the other. Sound-word links become increasingly automatic the more often they are made. What is more, the listener keeps expanding her experience of the various forms that a given word or lexical chunk might take when it occurs in connected speech. But the fact is that these connections cannot be made unless the listener first has confidence in her ability to process what she hears.*

¹⁰ A Teoria dos exemplares, proposta por Logan (1988), explica como exemplares da língua são adquiridos, isto é, através da automatização de itens, que implica a recuperação de exemplares já armazenados pelo indivíduo em um ambiente consistente por meio da prática. (LOGAN, 1988, p. 492)

aprendida e automatizada através da prática, porém o papel dessa prática é de acumular exemplares de língua na memória e não exatamente liberar recursos atencionais para outras sub-habilidades, como defendem Shiffrin e Schneider (1977), McLaughlin (1987), Anderson (1993), Dekeyser (2007), entre outros.

Segundo McLaughlin (1987), a automatização de sub-habilidades não é o único processo envolvido na aquisição de uma habilidade complexa. Existe ainda a reestruturação (*restructuring*), que é entendida como um processo que organiza a informação adquirida, envolvendo operações que complementam aquelas envolvidas na automatização.

A reestruturação do conhecimento declarativo, segundo Dekeyser (1998), pode se beneficiar de "comportamentos repetidos" (p. 49), pois eles permitem que o aprendiz procedimentalize e combine elementos que co-ocorrem no insumo repetido para a formação futura de fragmentos maiores de fala, reduzindo assim a demanda sobre a memória de trabalho.

Para Field (2008), ao invés de assumir a ideia de "quanto mais, melhor", é necessário que o professor conheça as estratégias de aprendizagem que o bom aprendiz de LE/L2 costuma utilizar (as bem e as mal sucedidas), ensine as bem sucedidas e encoraje os alunos a praticá-las, assegurando que a exposição repetida ao insumo para o desenvolvimento de uma determinada habilidade (neste caso, a compreensão oral) possa oferecer oportunidades de aprendizado.

Independentemente do papel da prática, seja ele de liberar recursos atencionais para outras sub-habilidades (MCLAUGHLIN, 1987; DEKEYSER, 1998, 2007), de permitir o acesso frequente de um mesmo exemplar da língua (FIELD, 2008; LOGAN, 1988) ou ainda de aprimorar as estratégias do aprendiz (FIELD, 2008), o importante nas teorias cognitivas é a noção de prática como elemento definidor da internalização e do desenvolvimento de aspectos linguísticos, sub-habilidades e estratégias da L2/LE.

Porém, a prática, para ser significativa, precisaria ser realizada em contexto de uso da LE/L2. Dekeyser (1998) salienta que a fluência em uma L2/LE é decorrente de uma habilidade procedimental automática (*automatic procedural skill*) e isso significa engajar os alunos na prática de uso da língua, no sentido de comunicar algo a alguém. Para isso, o autor propõe "exercícios comunicativos" (*communicative drills*), os quais engajariam os alunos "no uso da língua, visando à veiculação de significados reais, enquanto as regras recém ensinadas, foco do exercício, podem permanecer na mente" (DEKEYSER, 1998, p. 52).

Desta maneira, a prática comunicativa deve oferecer ao indivíduo um contexto de uso da linguagem, mesmo em estágio inicial, para que os bloqueios e a busca consciente dos recursos da língua na mente sejam diminuídos gradativamente com a exposição à prática.

A prática comunicativa a que DeKeyser (1998) se refere é diferente da prática comunicativa que se defende nesta pesquisa. A noção de prática neste estudo não envolve o ensino declarativo de uma determinada estrutura/ sub-habilidade, mas o desempenho repetido de uma mesma tarefa comunicativa (a ser definida na Seção 2.4), visando à liberação de recursos atencionais para a forma linguística em contexto de uso comunicativo da língua.

Na área da **Psicologia Educacional**, a prática também é vista com o objetivo de melhorar o desempenho do aprendiz. Dekeyser, 2007, p. 6, salienta que muitos autores dessa área estudam o papel da prática na transferência do conhecimento aprendido na escola para outros contextos, como por exemplo, para o contexto do trabalho. O problema, entretanto, reside na forma como a prática é realizada na escola e que ela pode ser ineficiente quando: (1) tentamos “ensinar o conhecimento procedimentalizado sem uma base adequada de conhecimento declarativo”; (2) o conhecimento procedimentalizado não é suficiente para tornar-se automático, ou seja, “a aprendizagem poderá ser rápida, mas a transferência duvidosa”; e (3) o conhecimento de uma prática não atende aos propósitos dos contextos externos à escola (DEKEYSER, 2007, p.6).

Na perspectiva da **Linguística Aplicada**, Dekeyser (2007) explica que a prática está relacionada às oportunidades de desenvolvimento da fluência na LE/L2 ou de “conhecimento implícito procedimentalizado” (ELLIS, 1993 *apud* KEKEYSER, 2007, p. 6). Isso significa dizer que a prática está a serviço do uso da língua, da *performance*, e não exatamente da competência linguística na LE/L2.

Esta visão, tomada por Ellis, difere da perspectiva da teoria de aquisição de habilidades de Anderson (1982) e do modelo de processamento do insumo de VanPatten (2007), a ser discutido na Seção 2.5, ambas ancoradas na Psicologia cognitiva.

Na **Psicologia cognitiva**, o papel da prática é transformar o conhecimento declarativo/ explícito em conhecimento procedimentalizado/ implícito. Segundo VanPatten (2007), para construir o conhecimento procedimentalizado, é importante que se compreenda o uso das regras gramaticais, mas, antes disso, é preciso conhecê-las explicitamente. Portanto, a diferença entre a noção de prática na Linguística Aplicada e a defendida na Psicologia Cognitiva

parece residir na ausência e presença do conhecimento explícito, respectivamente. Enquanto os cognitivistas defendem a prática como sendo um processo de procedimentalização e automatização de uma sub-habilidade ou de um componente de uma habilidade previamente ensinada (uma estrutura linguística, por exemplo), os linguistas aplicados veem a prática como sendo um processo que demanda o uso repetido de uma habilidade. Isso nos faz considerar que a prática, nessa última visão, pode acontecer através da repetição de uma mesma tarefa de compreensão ou produção (oral ou escrita) ou de um mesmo tipo de tarefa (realizar várias vezes tarefas semelhantes).

Embora Ellis e VanPatten partam de perspectivas diferentes de aquisição de línguas, sendo o primeiro influenciado pela visão inatista e o segundo pela noção de conscientização linguística, ambos assumem que a ‘prática da compreensão’ (*input practice*) promove a aquisição de LE/L2, enquanto que a ‘prática da produção’ (*output practice*) ajuda a desenvolver somente a fluência (DEKEYSER, 2007).

Com o advento da abordagem comunicativa, a prática, como comenta Ortega (2007), se fez presente por meio de atividades contextualizadas, permitindo a interação propositada entre os aprendizes, e com foco no desenvolvimento das quatro habilidades de maneira articulada. Segundo a autora, na Linguística Aplicada, surgiram pensamentos recorrentes sobre como a prática deveria ser realizada em sala de aula: de maneira “interativa, verdadeiramente significativa e construída com foco em aspectos selecionados do código da língua que integram a própria natureza dessa prática.” (ORTEGA, 2007, p.182).

Ainda sob a perspectiva da abordagem comunicativa, podemos também pensar a prática como a frequência de um mesmo comportamento comunicativo, o que nos remete à prática de uma mesma tarefa de habilidade específica ou de um mesmo tipo de tarefa. É nesta direção que a presente pesquisa se insere.

Se considerarmos que a prática de qualquer habilidade deva ser de forma contextualizada e propositada, então nos parece pertinente afirmar que a prática repetida de tarefas apresenta boas perspectivas para a aquisição do conteúdo e da forma linguística. Sendo assim, cabe verificar, neste estudo, se a prática de uma mesma tarefa pode mesmo apresentar bons resultados, em particular na habilidade de compreensão oral, no que se refere a esses aspectos.

Neste trabalho, a noção de prática segue a mesma que a defendida por Bygate (2001), isto é, de que ela tem que ser significativa e pode melhorar o desempenho dos aprendizes na utilização da língua

alvo. A perspectiva é que a prática com tarefas possam atingir propósitos pedagógicos que contribuam para o aprendizado.

2.4 A PRÁTICA COM TAREFAS

A prática com tarefas pode ser interpretada como um ensino voltado prioritariamente para o uso de tarefas (*task-based teaching*). Pioneiro nesse assunto, Prabhu (1984, 1987), em seu Projeto de Ensino Comunicativo (*Communicational Teaching Project*), desenvolveu atividades com foco no significado, visando a desenvolver competência linguística nos alunos. Para o autor (1984, p.275), “a estrutura de uma língua é melhor adquirida quando a atenção do aluno está voltada para o significado – quando ele se preocupa em entender, relacionar e transmitir mensagens.”

Em seu projeto, Prabhu propôs três tipos de atividades com foco no significado: atividade com lacuna de informação (*information-gap activity*), atividade com lacuna de raciocínio (*reasoning-gap activity*) e atividade com lacuna de opinião (*opinion-gap activity*).

Uma atividade com lacuna de informação envolve a transferência de informações de uma pessoa para outra, de um formato para outro e de um lugar para outro. Um exemplo é completar uma tabela com as informações de um texto. Uma atividade com lacuna de raciocínio (*reasoning-gap activity*), por sua vez, envolve a busca por uma informação nova a partir de outra já fornecida através de processos de inferência, dedução ou raciocínio prático ou de uma percepção de relações ou padrões, como por exemplo, “elaborar uma tabela de horário do professor com base em horários de aula fornecidos” (PRABHU, 1987, p. 46). Uma atividade com lacuna de opinião (*opinion-gap activity*) envolve “identificar e articular uma preferência pessoal, um sentimento ou uma atitude em resposta a uma dada situação” (p. 47). Como exemplos, temos: completar uma história e tomar parte de uma discussão. “A atividade pode envolver o uso de informações fatuais e a formulação de argumentos para justificar uma opinião [...]” (p.47).

Em seu projeto, Prabhu deu preferência às atividades de raciocínio, muito embora as atividades com lacunas de informação fossem utilizadas como um estágio ou meio para se trabalhar com aquelas envolvendo o raciocínio.

Para Prabhu, 1987, p. 24, tarefa é “uma atividade em que os alunos devem chegar a um resultado a partir de uma dada informação por meio de algum processo de pensamento, e que permite aos

professores controlar e regular esse processo”. Este conceito volta-se para o aspecto cognitivo da linguagem, da sua compreensão e do trabalho a ser realizado por meio dela.

Na condução de sua proposta de ensino, Prabhu propôs duas tarefas paralelas: a pré-tarefa e a tarefa, ambas do mesmo tipo. A pré-tarefa, realizada com toda a classe, buscava preparar os alunos para a tarefa propriamente dita, assumindo a função de tornar conhecida a natureza da tarefa e de diminuir a sua complexidade. Além disso, para o professor, essa etapa seria o momento de avaliar a dificuldade que o grupo de alunos poderia apresentar ao realizar a tarefa (PRABHU, 1987), permitindo a ele(a) verificar se a tarefa era ou não adequada ao perfil e ao nível dos alunos.

A tarefa, por sua vez, era para ser realizada individualmente (ou algumas vezes em colaboração voluntária de um colega), com assistência do professor quando necessário, em pontos específicos. (PRABHU, 1987, p.24) O seu objetivo era propor uma reaplicação de estratégias (já trabalhadas na pré-tarefa), sendo desta vez em situação diferente.

No projeto de ensino de Prabhu, observa-se que a prática com tarefas é interpretada em contexto de uso comunicativo da LE. Para o autor (1987, p. 74), realizar duas versões similares de uma tarefa é uma prática cuja “preocupação com o significado demanda o desenvolvimento de um discurso que tende a operar de forma sintagmática através de amostras diferentes de estruturas”. Pressupõe comportamentos comunicativos com discursos que podem ser diferenciados entre si. Esta visão de prática, segundo o autor, compreende atividades focadas no significado (*meaning-focused activity*).

O autor ainda contrasta esta visão com a noção de prática significativa (*meaningful practice*), a qual demanda uma ocorrência paradigmática de amostras semelhantes de língua (PRABHU, 1987, p.74). Em outras palavras, esse tipo de prática resulta na produção/compreensão de frases estruturalmente idênticas, em que uma determinada estrutura deve ser modificada em decorrência de um processo de substituição.

Ao contrastar atividades focadas no significado (*meaning-focused activities*) e a prática significativa (*meaningful practice*), Prabhu (1987) parece criticar as teorias que partem do conhecimento declarativo da língua, como as teorias de aquisição de habilidades, diferente de sua visão de aquisição de LE/L2, que é baseada no papel da atenção sobre a

forma em contexto de compreensão do significado (aprendizagem implícita ou acidental da língua).

Numa outra perspectiva de aquisição, autores como Ellis (1994) e Skehan (1996) argumentam que a atenção ao significado em atividades comunicativas, como nas tarefas, por exemplo, não garante necessariamente a percepção consciente do aprendiz sobre a forma, e isso pode comprometer a eficácia da tarefa na aquisição de LE. Para Skehan (1996), é preciso que a tarefa direcione a atenção do aprendiz para os aspectos formais da língua quando em uso comunicativo e, para isso, é preciso reduzir a demanda cognitiva da tarefa, pois, segundo o autor, a capacidade de atenção do indivíduo é limitada. Isso significa dizer que o significado e a forma competem no momento do processamento da linguagem. Não é possível despendar a mesma atenção para a forma e o significado simultaneamente, como aponta VanPatten (2007) em seu modelo de processamento do insumo, a ser discutido na próxima seção.

Reduzir a demanda cognitiva de uma tarefa, como sugere Skehan (1996), implica, por exemplo, familiarizar o aluno com o assunto do texto ou familiarizá-lo com o tipo de tarefa. Neste último caso, a prática de um **mesmo tipo** de tarefa (PRABHU, 1987, BYGATE, 2001) ou a prática de **uma mesma** tarefa (BYGATE, 2001) pode ter efeito promissor sobre a aquisição da forma linguística.

Nos estudos de Samuda e Bygate (2008) e Robinson (2001), a familiaridade do aprendiz com o mesmo tipo de tarefa pode levá-lo a um bom desempenho na LE/L2, dado a sua retomada com o conteúdo, os procedimentos e o formato da tarefa.

Pesquisas com tarefa repetida, em particular, têm sido basicamente realizadas na área da produção oral de L2/LE. Bygate (2001), por exemplo, investigou os efeitos da repetição de tarefas orais na fluência, na precisão gramatical e na complexidade linguística. Participaram da pesquisa 48 estudantes estrangeiros que estudavam inglês como L2 na Universidade de *Reading*, Inglaterra. Os estudantes foram divididos em três grupos: Grupo Controle, Grupo Experimental I e Grupo Experimental II. O Grupo Experimental I, com 16 alunos, realizou uma tarefa de narrativa. Eles tiveram que assistir a um fragmento do desenho Tom e Jerry, transmitido sem áudio ou legenda, para poderem recontar a história ao pesquisador. O Grupo Experimental II, também com 16 alunos, engajou-se em uma entrevista, que foi estruturada com base em figuras ilustrando aspectos da vida britânica (comida, vestimenta, arquitetura). As perguntas iniciais pediam comentários dos alunos sobre o que mais lhes chamava a atenção nas

figuras e se elas mostravam semelhanças ou diferenças das imagens de seu próprio país.

Ambos os grupos (da narrativa e da entrevista) foram solicitados a repetir a mesma tarefa e, também, a praticar o mesmo tipo de tarefa para, assim, ser possível responder a uma das perguntas de pesquisa: Existe alguma diferença significativa entre as realizações dos alunos em tarefa repetida e entre tarefas do mesmo tipo?

O estudo mostrou que a prática de um mesmo tipo de tarefa (seja ela de entrevista ou narrativa) não trouxe ganhos no desempenho de língua dos alunos, no que se refere à sua fluência, precisão gramatical e complexidade linguística. Quanto aos efeitos da repetição de uma mesma tarefa, verificou-se que eles foram positivos para as medidas de fluência e complexidade, mas não para a precisão gramatical. Bygate (2001, p. 41) concluiu que a prática de tarefas pode afetar o desempenho dos alunos quando elas são **repetidas**, mas não quando se referem ao **mesmo tipo**.

Posteriormente, Bygate e Samuda (2005) verificaram que os aprendizes que realizaram o mesmo tipo de tarefa no estudo de Bygate (2001) elaboraram melhor as suas falas. Para os autores, “os alunos tendem a organizar o conteúdo cognitivo, avaliar o aspecto léxico-gramatical que lhe seja útil e processá-lo em tempo real, gerando esquemas multiníveis, derivados de suas experiências, para assim ajudá-los em seu trabalho linguístico posterior” (p.45)

O estudo dos autores analisou o efeito do *framing* na complexidade da produção oral de 14 alunos de inglês como L2. Esses alunos assistiram ao mesmo vídeo utilizado na pesquisa de Bygate (2001) para a tarefa de narrativa. Eles tiveram que realizar o mesmo tipo de tarefa de narrativa por duas vezes, num período de dez semanas. Os dados da pesquisa de Bygate (2001) também foram considerados na análise do conteúdo, dos aspectos léxico-gramaticais e do uso de *framing*¹¹. Os resultados mostraram que houve um ganho significativo na qualidade da produção de língua desses alunos, pois o impacto da repetição mostrou melhorias na reorganização e reformulação do discurso.

¹¹ *Framing* é uma forma de conceptualização do discurso que também pode proporcionar um plano interpretativo dos elementos secundários e primários da narrativa, embutidos como se fizessem parte do conteúdo narrativo básico em uma textura de relações entre atores, ações e o narrador (BYGATE; SAMUDA, 2005, p. 48).

Ao comentar o estudo de Bygate (2001), Muranoi, 2007, p. 72 esclarece que:

[...] a repetição de uma tarefa pode mudar a alocação da atenção do aprendiz. Os aprendizes podem prestar mais atenção aos aspectos linguísticos, incluindo o processamento sintático e o fonológico no segundo ou nos demais desempenhos na tarefa, porque a maior parte do processamento semântico não mais exige tantos recursos atencionais como no primeiro desempenho da tarefa.¹²

Ainda na modalidade de tarefas de produção oral, Lynch e Maclean (2001) investigaram os efeitos de uma tarefa de carrossel de pôsteres (*poster carousel*) no desempenho de 14 médicos de diferentes nacionalidades que estavam cursando inglês como L2 para fins específicos. Esta tarefa contou com a leitura de um artigo na área da medicina, cabendo a cada participante escolher o assunto de sua preferência. O material era resumido para ser colocado em um pôster (planejamento). Em forma de congresso, cada participante tinha que responder às perguntas orais elaboradas pelos visitantes de seu pôster (seus colegas e outros), em um processo de reformulação das informações apresentadas. Foram seis ciclos propostos para esta atividade.

Segundo Lynch e Maclean (2001), as perguntas dos visitantes definiram as respostas dos aprendizes e, por essa razão, o estudo não tratou exatamente de uma repetição de fala, mas de uma ‘reciclagem’ (*recycling*) das informações. “O aprendiz não pode - ou pelo menos não deveria - simplesmente repetir o que era dito no ciclo anterior.” (p. 143), mesmo porque as perguntas eram diferentes, de acordo com as dúvidas e os interesses dos visitantes.

O resultado dessa pesquisa, que envolveu os dados de apenas três participantes, mostrou que a produção oral foi mais acurada nos ciclos sucessivos, em particular no aspecto da pronúncia, vocabulário e

12 [...] *task repetition can change learner's allocation of attention; learners can pay more attention to linguistic aspects, including syntactic and phonological processing, during the second and later performances of a task because most parts of semantic processing do not require as much of the learners' attentional resources as in the first performance of the task.*

gramática. Os autores atribuíram essa melhora às correções implícitas dos interlocutores (*recasts*) e à autocorreção (*self-correction*), envolvendo o conteúdo e a forma. Como conclusão, Lynch e Maclean (2001) salientaram que as mudanças positivas identificadas na produção oral desses aprendizes não servem para generalizar os benefícios da repetição de uma mesma tarefa.

Em outra pesquisa com tarefas orais, Gass *et al* (1999) estudou os efeitos da repetição de tarefa no significado/conteúdo do insumo e nos aspectos lexicais e morfossintáticos. O estudo contou com 103 alunos de espanhol como LE de uma universidade americana. Os participantes foram divididos em dois grupos experimentais e um grupo controle. O Grupo Experimental I assistiu a um mesmo episódio do personagem Mr. Bean por três vezes e a um episódio diferente na quarta vez, em dias alternados. O Grupo Experimental II, por outro lado, assistiu a um episódio diferente a cada dia de visualização por um período de quatro dias. Enquanto assistiam aos vídeos, os participantes tinham que relatar o que estava acontecendo. Os resultados mostraram que a repetição de um mesmo episódio (1) contribuiu para aumentar a proficiência, verificada ao longo de suas realizações orais nas tarefas de narrativa, (2) favoreceu a construção de estruturas morfossintáticas e (3) permitiu maior sofisticação no uso lexical.

Concluindo, as pesquisas com repetição de tarefas aqui relatadas, envolvendo a habilidade de produção oral, mostram resultados satisfatórios no que se refere à fluência, à precisão gramatical e à complexidade linguística dos alunos pesquisados. No presente estudo, a repetição de uma tarefa é realizada para investigar a habilidade de compreensão oral, se essa prática pode também trazer benefícios para o entendimento maior do conteúdo (significado) e para a percepção/identificação da forma linguística, e assim, verificar o seu potencial para o ensino de LE.

Para entendermos melhor a perspectiva teórica que subjaz a prática repetida de uma tarefa, a próxima seção discute a relação entre significado e forma no modelo de processamento do insumo (VANPATTEN, 2007).

2.5 A RELAÇÃO ENTRE SIGNIFICADO E FORMA

No modelo de Processamento do Insumo (PI) (VANPATTEN, 1996, 2007), o conteúdo (significado) e a forma competem entre si, devido às limitações de atenção do indivíduo. VanPatten parte do

pressuposto de que a nossa capacidade de processamento da informação é limitada, visão que tem suas origens na Psicologia Cognitiva. Para o autor, ao compreender uma informação, o aprendiz foca sua atenção em itens lexicais que carregam maior carga semântica (*content words*), como substantivos, verbos, adjetivos, marginalizando certas formas com baixo valor semântico (*functional words*), como preposições e conjunções. Sendo assim, o processamento de formas com maior significado tem prioridade sobre as formas com menor significado.

Para VanPatten (2007), adquirir uma LE/L2 é fazer conexões entre forma e significado. Em seu modelo teórico, o autor parte do princípio da primazia do significado sobre a forma. Em suas palavras, “os aprendizes são movidos a obter o significado [antes da forma] quando compreendem [o insumo]” (p. 116). Para isso, eles buscam itens lexicais com maior carga semântica (*content words*): “[...] aprendizes processam palavras de conteúdo antes de qualquer outra coisa”. (p.117).

Isso implica que itens lexicais funcionais (*functional words*), como preposição, artigo, flexões verbais e nominais, deixam de ser processados pelo aprendiz, ou seja, deixam de ser relacionados com o seu significado. Isso não significa, entretanto, que eles não possam ser eventualmente percebidos no insumo, segundo VanPatten (2007). Em sentenças como *I called my mother yesterday* (Eu telefonei para a minha mãe ontem), o autor afirma que marcadores de tempo passado (-ed) não serão processados e incorporados antes de formas lexicais do passado, como “ontem” (*yesterday*), por exemplo. Isso nos remete ao Princípio da Preferência Lexical:

Se as formas gramaticais expressarem um significado que possa ser também codificado lexicalmente (essa marca gramatical fica redundante), então, os alunos não irão processá-las inicialmente até que elas possam ter formas lexicais com as quais possam estar associadas¹³. (VANPATTEN, 2007, p.118)

No caso da presente pesquisa, o texto oral da tarefa repetida traz o verbo auxiliar do passado simples do inglês (*did*), em sentenças

¹³ *If grammatical forms express a meaning that can also be encoded lexically (i.e., that grammatical marker is redundant), then learners will not initially process those grammatical forms until they have lexical forms to which they can match them.*

interrogativas e negativas e em respostas curtas. De acordo com o modelo de processamento do insumo, essa forma não teria chance de ser processada antes de itens lexicais de conteúdo. Porém, no caso de uma tarefa repetida, a chance dessa estrutura ser processada poderia ser maior. Mesmo assim, VanPatten (2007, cf. p.118) afirma que os aprendizes podem confiar exclusivamente em formas lexicais para poderem compreender as informações codificadas no insumo e jamais processarem os marcadores gramaticais presentes nele.

Embora o processamento de itens funcionais da LE/L2 possa ser remoto em contextos comunicativos da LE/L2, segundo VanPatten (2007), o autor não descarta a possibilidade de esses itens serem eventualmente percebidos no insumo (*noticing*).

A percepção consciente (*noticing*) envolve a atenção do aprendiz (SCHMIDT, 1990), que pode ser manipulada através do destaque textual (*textual enhancement*) ou pela frequência de uso da estrutura em contexto comunicativo de língua (*input flood*). O destaque textual é uma estratégia que visa a dar saliência a certas estruturas codificadas no insumo escrito, através de recursos tipográficos como o uso de cor, tamanho diferenciado das letras e de negrito, e no insumo oral, através de manipulações fonológicas, como a ênfase na enunciação. Já o encharque textual (*input flood*) significa oferecer uma grande quantidade de uma determinada estrutura no insumo escrito ou oral para que o aprendiz possa percebê-la em contexto de uso comunicativo. No texto oral utilizado para esta pesquisa, o verbo auxiliar *did* aparece 13 vezes e o auxiliar *didn't* 16.

Essas e outras estratégias para o foco na forma em contexto de uso comunicativo da LE/L2 podem atrair a atenção do aprendiz para um item funcional da LE/L2 (no caso desta pesquisa, o verbo auxiliar do passado simples - *did* e *didn't*), principalmente num segundo momento de realização de uma tarefa, que apresenta o mesmo texto oral encharcado com essa estrutura.

A repetição de uma tarefa pode, portanto, liberar maiores recursos atencionais para a forma linguística, considerando que os aprendizes já estariam familiarizados com o conteúdo no primeiro momento de sua realização (BYGATE, 2001, BYGATE; SAMUDA, 2005). Igualmente, é possível que a repetição de uma tarefa proporcione contexto melhor estruturado para que o aprendiz relacione forma e significado.

Por outro lado, o Princípio da Preferência Lexical de VanPatten (2007) desfavorece a atenção do aprendiz sobre essas formas, devido ao seu pouco valor semântico no insumo. Assim sendo, a possibilidade de o

indivíduo não identificar itens funcionais no insumo é grande, mesmo eles estando encharcados no texto.

Para finalizar, VanPatten (2004, 2007) afirma a importância de o aprendiz estabelecer conexão entre a forma e o significado para que a aquisição possa ocorrer, mas postula que o aprendiz iniciante deverá sentir dificuldade nesse processo, podendo essa conexão ser realizada de forma parcial ou total, assim como de forma correta ou incorreta. No caso desta pesquisa, os aprendizes são iniciantes da LE.

A próxima seção discute o foco das pesquisas em compreensão oral no Brasil e algumas abordagens para o seu ensino e desenvolvimento, visando a fazer um panorama sobre os estudos que envolvem essa habilidade e as formas pedagógicas mais discutidas na literatura.

CAPÍTULO 3. A COMPREENSÃO ORAL COMO HABILIDADE COMUNICATIVA

Este capítulo busca situar as pesquisas sobre a habilidade de compreensão oral no Brasil, na última década, com a ajuda da base de dados da CAPES, e apresentar algumas abordagens de ensino e aprendizagem para esta habilidade, partindo da abordagem da compreensão. Em seguida, discuto a abordagem baseada em estratégias, a abordagem baseada em sub-habilidades, e logo após, a abordagem de ensino baseado em tarefas.

3.1 UM PANORAMA DAS PESQUISAS NO BRASIL EM COMPREENSÃO ORAL

Ao realizar uma busca por dissertações e teses realizadas no Brasil, tendo a frase *compreensão oral* e *listening comprehension* em seu título, na base de dados da CAPES, entre os anos de 2000 a 2010, foi possível observar as diversas perspectivas que pesquisadores brasileiros têm sobre o assunto. Certamente, a base de dados pesquisada não abrange a totalidade de estudos nesta área no Brasil, pois nem todos os programas de pós-graduação disponibilizam as pesquisas defendidas *on-line* e, em particular, no acervo da CAPES.

Das dissertações e teses pesquisadas neste acervo, referentes à última década, 26 trabalhos apresentam o termo *compreensão oral/ listening comprehension* em seu título, sendo 24 de mestrado e 02 de doutorado.

Com base nos resumos dessas pesquisas, os trabalhos foram classificados em categorias temáticas, definidas no Quadro 3.1 a seguir:

Quadro 3.1 - Levantamento de teses e dissertações do portal da CAPES entre o período de 2000 a 2010, tendo as frases *compreensão oral* e *listening comprehension* como fontes de busca.

CATEGORIAS	DISSERTAÇÕES	TESES
Aprendizagem da habilidade	Barbosa (2000) Rocha (2002) Polakzecz (2003) Gondim (2008) Santos, S. (2010) Alves (2003) Serafini (2003) Inkpin (2004) Bley (2004) Santos, F. (2005)	Cardoso (2005)
Ensino da habilidade	Guimarães (2001) Azevedo (2003) Occulate (2003) Giordani (2004) Perucci (2005) Ferreira (2005) Lopes (2005) Tonetti (2007) Barreira (2008) Andrighetti (2009) Tibana (2009) Gaya (2010)	
Outros	Vasconcelos (2003) Valle (2005)	Buchweitz (2006)

Os estudos listados no Quadro 3.1 foram agrupados em dois principais eixos temáticos: aprendizagem e ensino da habilidade de compreensão oral. A categoria ‘Outros’ foi estabelecida para agrupar pesquisas que se distanciam de objetivos educacionais, como por exemplo, a pesquisa de Vasconcelos (2003) que estudou a produção oral e a percepção dos padrões entonacionais nas modalidades interrogativa, declarativa e exclamativa na fala de um sujeito afásico, e a de Valle (2005) que investigou o papel da memória de trabalho na compreensão

de textos orais e escritos na LE. O estudo de Buchweitz (2006), por sua vez, analisou a compreensão oral e escrita de bilíngues altamente proficientes em português e inglês, visando a investigar seus efeitos na ativação cerebral.

A leitura dos resumos dos trabalhos listados no Quadro 3.1 permitiu obter um panorama geral do que se tem estudado sobre a habilidade de compreensão oral e verificar se algum deles trata da mesma temática desta pesquisa. Embora este estudo se encaixe na categoria ‘aprendizagem’, na busca por perspectivas pedagógicas futuras, nenhum trabalho acima relacionado aborda a prática repetida de tarefas de compreensão oral.

Dando início a este panorama, Barbosa (2000) buscou analisar as estratégias interativas que os aprendizes de inglês como LE utilizam para a compreensão oral e, desta forma, suprir as dificuldades linguísticas. Rocha (2002) também analisou o uso de estratégias de compreensão oral, mas com o objetivo de mapeá-las e identificá-las entre aprendizes de diferentes faixas etárias.

Estudos como esses, voltados para **estratégias**, foram realizados posteriormente por Polakzecz (2003) e Santos S. (2010). A segunda autora, em particular, verificou se o conhecimento de estratégias metacognitivas por alunos de graduação em Letras – Inglês contribui para o desenvolvimento da compreensão oral. Os resultados mostraram que o uso dessas estratégias facilita a compreensão.

Além dos estudos sobre estratégias, foi possível observar diversos trabalhos na área de **dificuldades**, quando aprendizes estão expostos a um texto oral (POLAKZEC, 2003; ALVES, 2003; SERAFINI, 2003; BLEY, 2004; SANTOS F., 2005; CARDOSO, 2005). Polakzecz (2003), por exemplo, pesquisou as dificuldades de alunos de nível intermediário e avançado de um curso particular. Alves (2003), por sua vez, investigou as dificuldades de alunos de um curso particular de nível básico, se essas dificuldades estariam relacionadas aos aspectos prosódicos da língua. Serafini (2003), por outro lado, analisou as dificuldades que membros da comunidade científico-acadêmica da área médica têm ao compreender textos orais, uma vez que esses profissionais buscam cursos de inglês para se prepararem para participar de congressos internacionais.

Bley (2004) constatou que os problemas de compreensão que os alunos apresentam quando buscam entender um texto oral estão relacionados aos aspectos fônicos e ao desconhecimento sintático e lexical da LE, principalmente em se tratando da compreensão de falas autênticas.

Ainda nesta mesma área, o estudo de Santos F. (2005) examinou os efeitos de modificadores linguísticos e interacionais na compreensão oral, tendo como participantes alunos iniciantes de inglês de um curso universitário e um professor. Os resultados mostraram que ajustes linguísticos e interacionais no insumo oral facilitou a compreensão, em comparação ao insumo sem esses ajustes.

Finalmente, Cardoso (2005) na primeira parte de sua pesquisa de doutorado buscou identificar as dificuldades que alunos proficientes de inglês apresentam quando expostos ao texto oral.

Percebe-se, nesses estudos, que as dificuldades na compreensão oral podem resultar de fatores relacionados ao aluno (suas limitações linguísticas, por exemplo) e/ou aqueles relacionados ao texto oral, como as características da língua falada (seus aspectos fonológicos, prosódicos, velocidade, entre outros). No primeiro caso, podemos dizer que a compreensão oral é medida pela percepção do aprendiz (dificuldade), enquanto que, no segundo caso, a compreensão oral é medida pelas características intrínsecas do texto oral (complexidade).

Sob a vertente do **ensino da habilidade** de compreensão oral, vários trabalhos investigaram diferentes estratégias de ensino (AZEVEDO, 2003; ALVES, 2003; GIORDANI, 2004; INKIPIN, 2004; FERREIRA, 2005; BARREIRA, 2008). Dentre elas, algumas de natureza implícita, como por exemplo, o trabalho de Azevedo (2003), que investigou se a atividade de contar histórias na LE (inglês) favorece a compreensão oral dos aprendizes; e o trabalho de Ferreira (2005), que propôs a integração da linguagem teatral no ensino da língua francesa, verificando se essa linguagem ajudaria a promover a compreensão oral.

Algumas pesquisas também analisaram estratégias de ensino explícito para o desenvolvimento da compreensão oral. Alves (2003), por exemplo, partiu do ensino de aspectos prosódicos da língua inglesa, como o fenômeno da co-articulação, para verificar se esse conhecimento facilitaria a compreensão oral dos alunos. Nesta mesma perspectiva, Inkipin (2004) investigou os efeitos da conscientização de padrões prosódicos da língua inglesa, como o *stress*, a redução, a assimilação, a contração, a elisão e a junção, e da prática de pronúncia no desempenho de alunos adultos brasileiros na compreensão oral. Giordani (2004), por outro lado, buscou verificar como o ensino de estratégias é realizado por professores de inglês e que estratégias eles ensinam quando textos gravados em áudio são utilizados na prática pedagógica. Barreira (2008), por sua vez, analisou a eficácia do ensino da fonologia do inglês na compreensão oral de alunos iniciantes dessa língua. Na pesquisa de

Tibana (2009), a autora investigou se o ensino da pronúncia antes da exposição ao texto oral traz benefícios para a compreensão.

No estudo de Perucci (2005), duas estratégias de ensino foram comparadas: a instrução de processos de sândi externo (assimilação, omissão, redução e juntura) e o uso de pré-tarefas para a compreensão. O objetivo foi verificar o efeito de cada estratégia no desempenho dos alunos.

Alguns estudos também visaram a analisar atividades de compreensão oral em livros didáticos (GUIMARÃES, 2001; LOPEZ, 2005) e aquelas produzidas para cursos/ propósitos específicos (GUIMARÃES, 2001; OCCULATE, 2003; CARDOSO, 2005; TONETTI, 2007; ANDRIGHET, 2009; GAYA, 2010), buscando investigar seus efeitos e o seu potencial, bem como avaliá-las nas perspectivas do aprendiz e do professor.

Cabe salientar que os trabalhos de Azevedo (2003), Occulate (2003), Ferreira (2005) e Tonetti (2007) fazem uso de recurso/ contexto visual, para facilitar a compreensão oral, como “gestos vocais e corporais” (AZEVEDO, 2003), clipes musicais (OCCULATE, 2003), linguagem corporal (FERREIRA, 2005) e filmes (TONETTI, 2007), atuando de forma conjunta com o texto oral.

Com base na leitura de todos esses resumos, pode-se observar a diversidade dos estudos no que se refere aos tópicos, aos participantes, ao escopo do trabalho e à metodologia. Também foi possível perceber a complexidade de se estudar a compreensão oral, que envolve fatores cognitivos, pragmáticos e linguísticos que se relacionam.

Com base no quadro das pesquisas disponíveis no portal da CAPES, no período entre 2000 e 2010, não houve qualquer estudo que envolvesse a metodologia de prática repetida de tarefas de compreensão oral. Além disso, pode-se dizer que as pesquisas referentes a essa habilidade ainda é em número pequeno, se comparadas às pesquisas com outras habilidades linguísticas, como a leitura, por exemplo.

Nas próximas seções apresento algumas abordagens para o ensino da compreensão oral, seus pontos fortes e suas limitações, visando a estabelecer relação entre o ensino e a aprendizagem dessa habilidade.

3.2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A COMPREENSÃO ORAL

No método áudio-lingual, na década de 60 do século passado, a compreensão oral era promovida a partir da exposição do aluno à repetição de frases, sentenças e textos com vistas ao desenvolvimento da competência linguística do aprendiz. A partir da década de 70, com a noção de competência comunicativa (HYMES, 1972), a compreensão oral passou a ser pensada em contexto de uso da LE/L2. Na década de 80, com a Hipótese do Insumo Compreensível (KRAHEN, 1982), a compreensão da linguagem escrita e oral constituiu construto teórico fundamental para o entendimento do processo de aquisição de uma LE/L2. No entanto, como já mencionado na Seção 2.2, a relação entre compreensão e aquisição recebeu críticas na literatura. Sharwood Smith (1986), por exemplo, defendeu que a compreensão e a aquisição são processos distintos e, por essa razão, a aquisição de um item linguístico da LE/L2 pode acontecer com ou sem a sua compreensão. Na visão deste e de outros autores, é possível adquirir uma estrutura sem necessariamente compreendê-la, como aquelas que compõem expressões formulaicas (McLAUGHLIN, 1987, p.40). Essas expressões são fragmentos de fala, submetidas ou não à análise, que podem ser utilizadas em situações de uso comunicativo. Para McLaughlin (1987), o acesso ao insumo compreensível não constitui, portanto, o único caminho para a aquisição.

Ellis (2001) também criticou a relação entre compreensão e aquisição, questionando o nível necessário de compreensão em contexto de uso comunicativo da LE para que a aquisição possa realmente acontecer.

Na década de 80, buscou-se criar situações comunicativas em sala de aula que pudessem levar à prática da oralidade em atividades pré-comunicativas e comunicativas (LITTLEWOOD, 1981). O objetivo dessas atividades era fazer com que os aprendizes pudessem associar formas linguísticas às suas funções comunicativas e aos seus significados funcionais, relacionando, assim, a linguagem aos seus significados sociais (LITTLEWOOD, 1981). Como Littlewood, 1981, p.12, explica:

Um passo inicial nesta direção é tirar a atividade da dependência do professor ou da fita cassete, de modo que os alunos comecem a interagir como parceiros iguais em uma troca conversacional, ao invés de meramente reagir a estímulos. Por

exemplo, após um período inicial, quando os alunos aprendem a dar e a rejeitar sugestões sob o controle do professor [...], eles podem ser solicitados a interagir em pares. Um aluno pode receber um conjunto de pistas que indique as sugestões que ele deve fazer, enquanto o colega responde, seja de acordo com a sua preferência pessoal, seja a partir de um segundo conjunto de pistas visuais¹⁴.

Através de atividades desse tipo, a aprendizagem de LE/L2, segundo o autor, é promovida em contexto de interação social, que acontece quando o aprendiz necessita da informação do colega, criando assim lacunas de informação entre os usuários da L2/LE e um propósito para a comunicação entre eles. Deste modo, a língua pode expressar significado funcional e social.

Em atividades comunicativas, “o desempenho dos aprendizes torna-se menos controlado por estímulos linguísticos específicos e mais controlado pela necessidade de se produzir linguagem, em resposta às exigências funcionais e sociais em interações sociais.” (LITTLEWOOD, 1981 p.15) Assim, o uso de atividades pré-comunicativas e comunicativas, propostas por Littlewood (1981), para desenvolverem a produção e compreensão oral, visava ao desenvolvimento linguístico através do desempenho comunicativo.

Ainda na década de 80, a habilidade de compreensão oral foi também desenvolvida a partir de tarefas comunicativas. O termo *tarefa* foi conceituado, na época, como;

[...] uma atividade ou ação que é realizada como o resultado do processamento ou entendimento da língua (i.e. como resposta). Por exemplo, desenhar um mapa enquanto se ouve uma fita e

¹⁴ *An initial step in this direction is to free the activity from dependence on the teacher or tape, so that learners begin to interact as equal partners in an exchange, rather than merely reacting to stimuli. For example, after an initial period when they learn to make and reject suggestions under the teacher's control [...], they may be asked to interact in pairs. One learner may then have a set of cues indicating what suggestions he has to make, while the other responds either according to personal preference, or from a second set of visual cues.*

ouvir uma instrução para realizar um comando podem ser denominadas tarefas. As tarefas podem ou não envolver a produção da língua. Uma tarefa geralmente requer que o professor especifique o que será considerado como uma resposta bem sucedida¹⁵. (RICHARDS *et al* 1986, p. 289)

Outras definições de tarefa também foram propostas nessa década, como a de Prabhu (1987) e a de Nunan (1989). Como já discutido no Capítulo 2, Prabhu (1987) também recorreu à noção de tarefa para o seu projeto de ensino de inglês na Índia, com o objetivo de desenvolver a competência linguística dos aprendizes nessa língua por meio da compreensão de insumo escrito e oral em uso comunicativo da língua.

Independentemente dessas noções, as atividades de compreensão oral, na década de 80, passaram a considerar a natureza comunicativa da linguagem.

Para Richards e Rodgers, 1986, p.71, as características de um ensino comunicativo seguem os seguintes pressupostos:

1. A língua é um sistema para a expressão de significados.
2. A função básica da linguagem é a interação e comunicação.
3. A estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos.
4. As unidades básicas da língua não são meramente seus traços gramaticais e estruturais, mas as categorias de significado funcional e comunicativo em um discurso.¹⁶

¹⁵ [...] *an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task.*

¹⁶ 1. *Language is a system for the expression of meaning.* 2. *The primary function of language is for interaction and communication.* 3. *The structure of language reflects its functional and communicative uses.* 4. *The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.*

Além dessas características, é consenso na literatura que o ensino comunicativo tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aprendiz na L2/LE (BROWN, 1994; LI, 1998; MAIA *et al*, 2002). De acordo com Brown (1994), o desenvolvimento da competência comunicativa deve ser promovido a partir de um contexto de comunicação, em que os aprendizes têm que lidar com os mais variados tipos de sub-competências, como a competência linguística, a sociolinguística, a discursiva, a estratégica, a intercultural, a pragmática, entre outras.

Nas palavras de Almeida Filho (1998, p. 36),

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a realizar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Entende-se, com base no autor, que em qualquer proposta de ensino comunicativo de LE, as atividades de aprendizagem devem estabelecer um propósito comunicativo, um resultado a ser alcançado e uma situação real de uso da LE, o que nos remete novamente à noção de tarefa. Em conceitos mais atuais de tarefa (SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003; XAVIER, 2011), seus elementos definidores são: foco no significado, propósito e resultado comunicativo. O desafio do professor é fazer com que o aluno reconheça que as práticas de linguagem desenvolvidas nessa língua agregam valor à sua vida. E, em se tratando da habilidade de compreensão oral, esses elementos (foco no significado, propósito e resultado comunicativo) assumem papel importante na atividade e na vida dos estudantes.

Desde a década de 90 até os dias atuais, a compreensão oral tem sido proposta de forma integrada com outras habilidades, por meio de tarefas e de outras atividades comunicativas. Entretanto, a realidade de ensino e as propostas de desenvolvimento dessa habilidade variam de contexto para contexto. Field (2008) salienta que o professor precisa conhecer as características do seu contexto de ensino, pois “se almejamos preparar o aprendiz adequadamente para situações da vida real, que envolvam a compreensão oral, precisamos avaliar até que ponto a tarefa demanda o tipo de processamento que ocorre nas

extensões de sala de aula.” (p.62). Todavia, isso não é uma questão simples de ser avaliada, pois as condições de realização da linguagem dentro e fora da escola são diferentes. Como aponta Field, 2008, p. 63:

Esta linha de argumentação não se apóia em nenhum critério restrito de 'autenticidade'. Não é uma tentativa de reproduzir rigidamente as circunstâncias da vida real em um contexto inevitavelmente artificial de sala de aula. Ela simplesmente reconhece a necessidade de se fornecer treinamento [ao aluno] em tipos específicos de processos que são exigidos quando ouvimos no mundo real e que não são ativados em formatos de pergunta e resposta.¹⁷.

A autenticidade a que Field se refere está relacionada à atividade e não ao texto oral necessariamente. A atividade de compreensão oral deve envolver processos que se assemelham àqueles utilizados na vida real, como por exemplo, fazer inferências, lidar com ambiguidades, reconhecer informação redundante, entre outras (FIELD, 2008, p. 117). Esta visão difere de abordagens que priorizam a compreensão via pergunta e resposta (*comprehension approach*), sutilmente criticada pelo autor, as quais não visam a desenvolver as sub-habilidades ou os processos da compreensão oral. Em outras palavras, a maioria dos formatos das atividades de compreensão oral ainda segue modelos de questionários (pergunta e resposta) que não validam tipos específicos de processos importantes para a compreensão eficaz de um texto oral, segundo Field (2008).

A escolha do texto oral para uma atividade de compreensão é uma decisão do professor, que pode se basear nas necessidades e interesses dos alunos. Novamente, isso nos remete à familiarização do professor com o seu contexto de ensino. Como já discutido no Capítulo 1, algumas diretrizes curriculares para o ensino de LE recomendam o uso de gêneros de textos que circulam o universo dos alunos. Assim, a linguagem pode ser representada genuinamente, podendo as diversas

¹⁷ *This line of argument does not rely upon any narrow criterion of 'authenticity'. It is not an attempt to rigidly reproduce real-life circumstances in the unavoidably artificial context of the classroom. It simply recognizes the need to provide training in specific types of process that are required for listening in the real world and that are not elicited by a Q and A format.*

características do texto oral serem percebidas, como as hesitações, os começos falsos, as pausas preenchidas, frases fragmentadas, marcadores discursivos de início e final das falas, *deixes* (referência fora do texto) etc. Muitas dessas características podem ser facilmente encontradas no gênero conversação.

Segundo Flowerdew e Miller, 2005, p. 52,

a compreensão oral em contexto de conversação não é apenas um processo psicoperceptual, [...]. É também uma atividade puramente social, em que ambos, falante e ouvinte, influenciam a natureza da mensagem e como ela vai ser interpretada¹⁸.

A literatura da área do ensino e da aprendizagem da compreensão oral discute quatro importantes abordagens para o ensino dessa habilidade. Elas são: a abordagem da compreensão (*Comprehension Approach*), a abordagem baseada em estratégias (*Strategy-based instruction*), a abordagem baseada em sub-habilidades (*Skill approach to listening*) e a abordagem por tarefas (*Task-based approach*). As próximas seções discutem cada uma dessas abordagens.

3.2.1 ABORDAGEM DA COMPREENSÃO

A abordagem da compreensão para textos orais envolve a apresentação de um texto para o seu entendimento por meio de atividades como de perguntas e respostas, múltipla escolha, verdadeiro ou falso etc. De acordo com Field (2008), se a resposta da maioria dos alunos estiver correta, o professor assume que o entendimento do texto foi alcançado, caso contrário, o texto oral é tocado novamente nas partes em que o aluno mostrou ter dificuldades, de modo que ele consiga a efetiva compreensão do texto.

Field (2008) salienta que esta abordagem tem sua origem no ensino da leitura em LE/L2, o que permitiu uma transferência de metodologia de uma habilidade para a outra.

¹⁸ *Listening, in the context of conversation, is clearly not just a psychoperceptual process, [...] It is also a very social activity, in which both speaker and hearer affect the nature of the message and how it is to be interpreted.*

A abordagem da compreensão, seja para textos orais ou escritos, pressupõe atividades que exploram a dimensão extensiva e a intensiva do texto (*extensive/intensive approach*) (FIELD, 2008). A compreensão extensiva implica o entendimento do assunto do texto e de seus interagentes. Segundo Field, 2008, p. 14, a compreensão oral extensiva tem o mesmo propósito que o da compreensão geral de um texto escrito (*skimming*): ela “garante certa familiaridade com o conteúdo e também permite que o ouvinte estabeleça a ‘geografia’ da gravação”, isto é, a localização de informações no texto. Compreensão intensiva, por sua vez, envolve o entendimento de detalhes do conteúdo do texto (FIELD, 2008) e de traços linguísticos da língua em questão, devendo ser explorados depois que a parte semântica do texto oral já tenha sido trabalhada (ROST, 1990).

Field, 2008, p. 32-33 abordou duas vantagens da abordagem da compreensão: (1) a exposição dos alunos a amostras naturais da língua-alvo e a sua experiência de dar sentido a elas e (2) os exames ou testes de desempenho/ proficiência. A primeira vantagem consiste em reconhecer que a exposição do indivíduo a amostras genuínas da LE/L2 leva a uma melhora em seu desempenho, pois permite a resolução de problemas relacionados ao reconhecimento de sons, palavras, frases e ao entendimento deles, a formulação de hipóteses e a manipulação de elementos linguísticos importantes para o aprimoramento do uso da língua. A segunda vantagem está relacionada aos testes internacionais de compreensão oral, os quais seguem a abordagem da compreensão e, por essa razão, acabam beneficiando os alunos que são submetidos a essa abordagem.

Apesar dessas vantagens, o autor alerta para a necessidade de o professor estar consciente das limitações dessa abordagem:

Precisamos repensar quase que radicalmente sobre alguns dos pressupostos que a abordagem da compreensão oral carrega. Nós podemos ainda querer ajustar os muitos aspectos da maneira como a abordagem da compreensão oral é conduzida em sala de aula, a fim de assegurar que ela atenda às necessidades do aluno [...] ¹⁹. (FIELD, 2008, p. 33)

¹⁹ *We may need to rethink quite radically some of the assumptions that the CA carries with it. We may also wish to fine-tune many aspects of the way in which the CA is applied in the classroom in order to ensure that it addresses the needs of the learner [...].*

Para o autor, esses ajustes referem-se aos processos necessários para que a compreensão oral possa ser desenvolvida em sala de aula e, dessa forma, atender às necessidades dos alunos. A abordagem por processos, a qual o autor defende, “reconhece que o ouvinte de L2 já possui competência auditiva totalmente formada na L1” (FIELD, 2008, p. 112), ou seja, processos já consolidados, como o reconhecimento de estruturas silábicas e de final de sentenças ou frases. O que se faz necessário, segundo o autor, é “torná-los relevantes para as diferentes circunstâncias de uma segunda língua” (p. 112).

Apesar dos já mencionados benefícios da abordagem da compreensão oral, Field (2008) aponta algumas críticas. Uma delas está relacionada à maneira como o sucesso do aluno na compreensão de um texto oral é avaliado pelo professor, isto é, por suas respostas corretas. Este indicador pode ser enganoso, uma vez que saber identificar informações específicas em um áudio não significa, necessariamente, que toda a sua mensagem foi compreendida. Além disso, o erro do aluno pode não ser decorrente da falta de compreensão do texto oral, mas da própria atividade, na forma como as questões se apresentam para os alunos ou ainda do próprio professor, na forma como ele(a) conduz a atividade.

Outra crítica está na “metodologia altamente centrada no professor”, pois é ele quem estabelece as perguntas de compreensão, decide as respostas corretas e incorretas e que trechos do texto oral devem ser compreendidos. Na visão de Field (2008), a compreensão oral é uma atividade individual no que se refere aos processos utilizados e às interpretações alcançadas. Por essa razão, nem toda compreensão pode ser avaliada através de uma única perspectiva de resposta, ou por exercícios de compreensão determinados pelo professor. Nesta perspectiva, Nunan (2002) concorda que, em tarefas comunicativas, por exemplo, “os estudantes são ativamente envolvidos na estruturação e re-estruturação de seu entendimento da língua e na construção de suas habilidades no uso da linguagem.” (p.240). Assim, a tarefa torna-se menos controlada pelo professor e mais interativa entre os aprendizes.

Outra limitação da abordagem da compreensão reside nos tipos de atividades propostas em sala de aula (perguntas e respostas, verdadeiro e falso), que não refletem a forma como o aprendiz irá lidar com a compreensão oral no mundo externo à sala de aula. No contexto de ensino, as perguntas de compreensão trazem muitas vezes informações antecipadas sobre o assunto, o que não acontece na vida real. Sendo assim, a forma como a compreensão oral é desenvolvida em

sala de aula pode não estar condizente com as demandas cognitivas exigidas em um contexto real de interação na LE/L2.

Por fim, a maior crítica às respostas resultantes de perguntas de compreensão, segundo Field (2008), reside na sua falta de informação (*uninformative*). Ou seja, esta abordagem não permite ao professor conhecer os pontos fortes e fracos dos alunos somente por suas respostas certas e erradas às perguntas de compreensão. Assim, de acordo com o autor, é preciso entender as causas que levam os alunos à incompreensão do texto, de modo a ajudá-los a melhorar sua habilidade de compreensão oral.

A seguir, discuto a abordagem baseada em estratégias para dialogar sobre a sua importância no desenvolvimento da compreensão oral.

3.2.2 ABORDAGEM BASEADA EM ESTRATÉGIAS

Na abordagem baseada em estratégias para a compreensão oral (*strategy-based approach*), as estratégias tornam-se o foco do ensino e o produto da aprendizagem, pois elas são técnicas que os aprendizes devem utilizar para facilitar o seu aprendizado, tanto de aspectos linguísticos como do conteúdo das informações (CHAMOT, 1987). Da mesma maneira, Oxford, 1990, p. 49, define estratégias de aprendizagem como “ações realizadas pelos alunos para ampliar sua própria aprendizagem com o objetivo de controlar e melhorar esse processo.”.

Na literatura, as estratégias de aprendizagem são classificadas de formas variadas. Oxford (1990), por exemplo, as divide em diretas e indiretas. As estratégias diretas são aquelas que requerem o processamento mental da língua e podem ser classificadas em estratégias de memória (*memory strategies*), estratégias cognitivas (*cognitive strategies*) e estratégias compensatórias (*compensatory strategies*).

Para a autora, as estratégias de memória ajudam os alunos a estocar e a recuperar novas informações: “as pessoas usam estratégias de memória para relembrar informações práticas” (OXFORD, 1990, p. 38). Já as estratégias cognitivas envolvem a maneira como o indivíduo manipula e age em relação ao que ouve, buscando encontrar recursos que possam facilitar a compreensão, como por exemplo, o uso de recursos visuais, palavras-chave, mapeamento semântico, etc.

As estratégias compensatórias, por sua vez, visam a "compensar o repertório inadequado de gramática e, especialmente, de vocabulário" do aprendiz (OXFORD, 1990, p. 47), como por exemplo, fazer associações entre o linguístico e as informações contextuais, usando pistas que possam ajudar a entender o significado. Para a autora, muitos fatores afetam a escolha das estratégias, como "o grau de consciência, a fase de aprendizagem, requisitos da tarefa, expectativa do professor, idade, sexo, [...] e o propósito da atividade." (p. 13)

As estratégias indiretas são aquelas utilizadas para o gerenciamento da aprendizagem e podem ser classificadas em estratégias metacognitivas (*metacognitive strategies*), estratégias afetivas (*affective strategies*) e estratégias sociais (*social strategies*). As estratégias metacognitivas são estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação por parte consciente dos alunos e professores sobre os processos de aprendizado. As estratégias afetivas estão relacionadas aos fatores emocionais que afetam positivamente ou negativamente a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, o uso de técnicas de relaxamento ou de auto-encorajamento. As estratégias sociais são responsáveis por criar um ambiente colaborativo na interação entre professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s), como por exemplo, solicitar ajuda quando se tem dúvidas em uma tarefa, fazer perguntas de esclarecimento, explorar normas culturais e sociais, etc. Vejamos o modelo abaixo:

Figura 3.1 - Esquema de classificação das estratégias de aprendizagem proposto por Oxford, 1990, p. 16.



Chamot (1995), por outro lado, classifica as estratégias de aprendizagem em: metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. O primeiro grupo compreende o planejamento (*planning*), o monitoramento (*regulating*) e o gerenciamento da aprendizagem (*managing learning*) ou da avaliação. O segundo grupo consiste nas estratégias que facilitam a compreensão, como o uso de conhecimento prévio, inferências e provação de hipóteses. O terceiro grupo, as estratégias sócio-afetivas, refere-se à aprendizagem por meio da interação entre os participantes, como por exemplo, o trabalho colaborativo para a realização de uma tarefa e o controle de emoções. Este terceiro grupo agrega as estratégias sociais e as afetivas consideradas isoladamente no modelo de Oxford (1990).

Field (2008) salienta que nem sempre é possível realizar uma classificação categórica das estratégias de aprendizagem, pois elas podem oscilar entre uma e outra, como por exemplo, uma estratégia cognitiva pode em um determinado contexto agir como estratégia metacognitiva. Isso se deve, segundo o autor, à dificuldade em distingui-las. Para ilustrar essa oscilação, Field (2008) explica: “se eu planejar ouvir as palavras destacadas (*stressed words*) de um enunciado, a estratégia é qualificada como metacognitiva, mas se eu quiser apenas utilizá-la, torna-se cognitiva.” (p. 294), pois o uso de estratégias

cognitivas não demanda, necessariamente, atitude consciente sobre os processos de aprendizado, como é o caso das estratégias metacognitivas.

Uma outra crítica às classificações de estratégias refere-se à falta de uniformidade entre elas. Algumas são classificações gerais (estratégias de aprendizagem); outras referem-se às estratégias comunicativas, ou seja, àquelas que lidam com problemas e imprevistos na comunicação. Há ainda conjuntos de estratégias específicas para cada habilidade (MCDONOUGH, 1995). No caso da compreensão oral, existem estratégias que possibilitam ao aprendiz adquirir conhecimentos novos, como a inferência de palavras e frases a partir do contexto.

Diante das várias taxonomias e classificações de estratégias apresentadas na literatura, o professor se vê, muitas vezes, na dificuldade em definir as estratégias relevantes para o seu contexto de ensino.

Apesar das críticas às taxonomias de estratégias, o seu uso no ensino de LE/L2 tem mostrado ser eficiente para o aprendizado (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, VANDERGRIFT, 1999), pois as estratégias permitem aos alunos maior autonomia. Entretanto, o uso de uma ou outra irá depender do estilo de aprendizagem e do nível de proficiência de cada aprendiz.

Segundo Mendelsohn (1998, p. 87),

A abordagem baseada em estratégias é uma metodologia ancorada no ensino da estratégia. Ela tem como objetivo ensinar os alunos a como ouvir. Isso se faz, primeiramente, conscientizando os alunos de como a língua funciona e, num segundo momento, conscientizando-os das estratégias que eles utilizam, isto é, desenvolvendo sua "consciência metaestratégica". Na sequência, a tarefa do professor é instruir os alunos no uso de estratégias adicionais, que os ajudarão a lidar com a tarefa de compreensão oral.

20

²⁰ *A strategy-based approach is a methodology that is rooted in strategy instruction. It sees the objective as being to teach students how to listen. This is done, first, by making learners aware of how the language functions and second, by making them aware of the strategies that they use - i.e., developing "metastrategic awareness." Then, the task of the teacher becomes to instruct the learners in the use of additional strategies that will assist them in tackling the listening task.*

Field (2008, cf. p. 304) explica que a abordagem baseada em estratégias não é clara com relação à forma como elas devem ser ensinadas, deixando dúvidas se os professores devem simplesmente conscientizar os alunos dos vários tipos de estratégias, se eles devem planejar um programa para a sua prática, se devem introduzir uma estratégia por vez e que nível de explicitação, ou ainda se devem complementar o ensino explícito com a prática de tarefas que encorajam o seu uso.

Autores como Vandergrift (1999), Goh e Taib (2006), Field (2008), Goh (2010), entre outros, defendem o ensino explícito de estratégias, visando ao desenvolvimento da compreensão oral. Vandergrift (1999), por exemplo, propõe o trabalho com estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-cognitivas por meio de tarefas. Para isso, o autor propõe pré- e pós- atividades. Na pré-atividade, os alunos devem evocar seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto oral, prover informação sobre como diferentes textos são organizados e informação cultural relevante. É neste momento também que o propósito da compreensão oral é estabelecido, de modo que os alunos possam saber que informação(ões) devem compreender na atividade de compreensão propriamente dita. O exemplo abaixo ilustra a proposta de Vandergrift, 1999, p. 173.

- a) Os alunos recebem uma versão escrita do texto oral com palavras ou partes do texto removidas. Estratégias envolvidas: inferência e previsão.
- b) Os alunos ouvem o texto oral para poderem avaliar suas respostas. Estratégias envolvidas: planejamento (atenção seletiva) e monitoramento (verificação de hipóteses).
- c) Os alunos devem discutir os méritos das decisões tomadas. Estratégia envolvida: avaliação.

Vandergrift (1999) acrescenta que, para compensar as lacunas de compreensão, o aprendiz pode se apropriar de estratégias cognitivas e pistas contextuais para suprir o seu entendimento. Sua proposta de ensino explícito de estratégias faz com que as orientações pedagógicas estejam voltadas para a maneira como o indivíduo faz para aprender, tornando-se consciente de seu próprio aprendizado. Goh (2010) denomina esse tipo de ensino 'instrução metacognitiva para a compreensão oral' (*metacognitive instruction in listening*) ou 'instrução

baseada no processo da compreensão oral' (*process-based listening instruction*). Para a autora, metacognição é a consciência do indivíduo sobre os processos envolvidos em sua própria aprendizagem, e a sua avaliação e regulação desses processos.

A instrução metacognitiva para a compreensão oral consiste em "procedimentos pedagógicos que possibilitam aos aprendizes aumentar a sua consciência sobre o processo de compreensão e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades efetivas, visando à compreensão auto-avaliativa e auto-reguladora", bem como o seu progresso no desenvolvimento geral da compreensão (GOH, 2010, p. 180-181).

Goh e Taib (2006) estudaram os efeitos do ensino metacognitivo em crianças de 11 e 12 anos aprendendo inglês como L2. Eles mostraram que esse tipo de ensino reduz a ansiedade linguística dando maior confiança ao aprendiz em tarefas de compreensão oral, podendo ainda beneficiar não somente crianças, mas também aprendizes adultos de L2/LE. Ao recomendarem um programa de ensino metacognitivo, as autoras citam métodos como a reflexão e discussão, a modelagem do professor (*teacher modelling*), sequências integradas de atividades que alternam questões relacionadas ao texto e ao processo e a prática da percepção para o reconhecimento de segmentos da fala (GOH; TAIB, 2006, p. 230-231).

Muitos autores acreditam que a abordagem de ensino por estratégias melhora a capacidade de compreensão oral (MENDELSON, 1998, VANDERGRIFT, 1999, GOH, 2010 entre outros), uma vez que possibilita ao aluno o uso consciente de estratégias que melhor se adéquem às suas necessidades de comunicação.

A literatura da área de ensino e aprendizagem traz algumas limitações da abordagem baseada em estratégias. Field (2008), por exemplo, menciona a dificuldade de reconhecermos quais das taxonomias de estratégias existentes são condizentes com as reais necessidades dos alunos. Além disso, o número de estratégias é excessivo em relação ao uso que se fazem delas, e nem sempre as estratégias usadas em estudos ou pesquisas acadêmicas servem para o propósito de sala de aula.

Referindo-se ao ensino da habilidade de compreensão oral, Field (2008) argumenta que, pelo fato de o ouvinte não ter domínio suficiente sobre o conteúdo do texto, fica difícil para o professor saber que estratégias ele vai abordar. Mesmo assim, como salienta Richards, 2008, p. 11, em contexto de ensino as "estratégias podem ser pensadas como maneiras pelas quais os alunos gerenciam uma tarefa [...]".

Consequentemente, os aprendizes poderiam tornar-se mais responsáveis pelo seu próprio desempenho.

Concluindo, o ensino de estratégias pode eventualmente favorecer a compreensão de um texto oral, mas “diferentes tipos de estratégias demandam diferentes abordagens e treinamentos” (MENDELSON, 1998, p. 302), uma questão ainda pouco discutida e pesquisada na literatura.

3.2.3 ABORDAGEM BASEADA EM SUB-HABILIDADES

A abordagem baseada em sub-habilidades parte do pressuposto que uma habilidade (a compreensão oral, por exemplo) é composta por uma série de elementos (ou sub-habilidades). Na visão de Field (2008), para que a compreensão oral seja desenvolvida de forma satisfatória, o aprendiz precisa adquirir o comando dessas sub-habilidades. Sub-habilidades são "geralmente definidas como um conjunto de capacidades que permitem ao aprendiz chegar ao entendimento." (FIELD, 2008, p. 110).

Com base nesta abordagem, algumas taxonomias são apresentadas na literatura (RICHARDS, 1983, BUCK, 2001), visando à elaboração de atividades/tarefas que possam desenvolver a habilidade como um todo, através de suas partes. Os exemplos abaixo, citados por Buck (2001, p. 56-57) e retirados de Richards (1983), ilustram algumas sub-habilidades ou "micro-habilidades" envolvidas na compreensão de conversações e de textos acadêmicos.

Quadro 3.2 - Algumas sub-habilidades para a compreensão de conversas e de textos acadêmicos (RICHARDS, 1983 *apud* BUCK, 2001, p. 56-57).

Conversações	Textos acadêmicos
1. capacidade para reter fragmentos de língua de diferentes tamanhos por períodos curtos de tempo;	1. capacidade para identificar o propósito e o escopo de uma palestra.
2. capacidade para discriminar sons distintivos da língua-alvo;	2. capacidade para identificar o tópico de uma palestra e

<p>3. capacidade para reconhecer padrões de acentuação tônica em vocábulos;</p> <p>4. capacidade para reconhecer estrutura rítmica do inglês;</p> <p>5. capacidade para reconhecer as funções da acentuação tônica e da entonação para sinalizar a estrutura informacional de enunciados;</p> <p>6. capacidade para identificar palavras em situações com e sem acentuação tônica;</p> <p>7. capacidade para reconhecer formas reduzidas de palavras;</p> <p>8. capacidade para distinguir a divisão silábica das palavras;</p> <p>9. capacidade para reconhecer padrões típicos de ordenação de palavras na língua-alvo;</p> <p>10. capacidade para reconhecer o vocabulário usado em tópicos conversacionais nucleares.</p>	<p>acompanhar o seu desenvolvimento;</p> <p>3. capacidade para identificar as relações entre as unidades do discurso (ex.: ideias principais, generalizações, hipóteses, ideias de apoio, exemplos);</p> <p>4. capacidade para identificar o papel de marcadores discursivos na sinalização da estrutura de uma palestra. (ex.: conjunções, advérbios, rotinas);</p> <p>5. capacidade para inferir relações (ex.: causa, efeito, conclusão);</p> <p>6. capacidade para reconhecer itens lexicais chaves relacionados ao assunto/tópico;</p> <p>7. capacidade para deduzir os significados das palavras a partir do contexto.</p> <p>8. capacidade para reconhecer marcadores de coesão;</p> <p>9. capacidade para reconhecer a função da entonação para sinalizar a</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>estrutura da informação (ex.: <i>pitch</i>, volume, ritmo, <i>key</i>);</p> <p>10. capacidade para detectar a atitude do falante sobre o assunto.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Buck (2001) alerta que as taxonomias de sub-habilidades de um gênero oral, sejam elas provenientes de especulação teórica ou de pesquisas, devem ser tratadas com cautela, pois elas apresentam escopos diferentes. Por exemplo, as sub-habilidades podem ter um escopo amplo (*broad sub-skill*), como a capacidade de compreender a ideia geral de um texto, ou um escopo menor (*detailed sub-skill*), como a capacidade de identificar padrões de acentuação tônica em vocábulos.

Apesar da necessidade de cautela e do fato de que “a compreensão oral é um processo multifacetado com grande número de sub-componentes, que podem ser vistos em diferentes perspectivas”, Buck, 2001, p. 59 salienta que essas taxonomias nos ajudam a pensar sobre os processos que deveríamos incluir nas atividades e nos testes de compreensão oral, visando ao treino/avaliação dessas sub-habilidades.

Field (2008) prefere tratar as sub-habilidades como processos, pois “reconhece que o ouvinte de L2 já possui competência auditiva formada na L1, [e que] as interações entre os diferentes processos estão bem estabelecidas” (p.112). Por essa razão, “a função da prática na L2 não é acrescentar novos componentes, mas *adaptar os já existentes para torná-los relevantes às diferentes circunstâncias em uma L2.*” (FIELD, 2008, p. 112. Itálico do autor). Desta forma, na visão de Field (2008), uma determinada sub-habilidade da compreensão oral não necessita ser aprendida do zero, pois já é considerada de conhecimento do aprendiz em sua língua materna. O desafio, porém, está em incorporar novas rotinas às existentes. Nas palavras do autor:

[...] O aluno tem que coibir algumas rotinas altamente automáticas que ele utiliza na língua materna e que seus padrões de escuta já estabelecidos o fazem aplicar à L2. O aluno também deve aprender a estabelecer algumas rotinas novas e desconhecidas. A princípio, seu desempenho será mais lento e sujeito a um controle bastante cuidadoso. Levará tempo e

prática para ele alcançar um comando mais rápido e automático de processos que geralmente requerem menor esforço para o ouvinte nativo²¹. (FIELD, 2008, p.112)

A abordagem baseada em sub-habilidades (*Skill Approach*) é vista por Field como uma abordagem de processo (*Process Approach*). Em ambas, a aquisição dos componentes da habilidade de compreensão oral é o propósito do ensino, porém a diferença entre elas está na visão de como esses componentes (sub-habilidades) são vistos no processo de aprendizagem: como produto e como processo, respectivamente. Na primeira abordagem, uma lista de sub-habilidades é proposta para ser ensinada, cada uma individualmente, e praticada para se tornar automatizada, enquanto que, na abordagem de processo, são os materiais linguísticos (*recordings*) que são graduados para serem trabalhados em diferentes níveis de decodificação. Esses materiais são escolhidos com base em critérios como: velocidade de fala (devagar → rápida), ajuste ao falante (um falante → muitos falantes; conhecido → desconhecido), variedade (sotaque conhecido → sotaques desconhecidos) e fluência do falante (fala fluente e planejada → fala disfluente e espontânea) (FIELD, 2008, p. 119).

Field (2008) esclarece que o desenvolvimento das habilidades de decodificação não deve ser pensado em termos de progressão de textos, do “menos difícil” para o “mais difícil”, mas em grau crescente de automatismo dos processos envolvidos.

Em ambas as abordagens (*Skill Approach* e *Process Approach*), as sub-habilidades/ processos devem ser treinados para a sua automatização, e à medida que eles vão sendo automatizados, maiores recursos atencionais vão sendo liberados para novas sub-habilidades/ processos. Esta visão se alinha às teorias de aquisição de habilidades, já discutidas no Capítulo 2.

As práticas de ensino que tratam a habilidade de compreensão oral em pequenos processos de treinamento não trazem evidências claras com relação ao desempenho do aprendiz na habilidade como um todo (BUCK, 2001). Além disso, a natureza muito diversa de como essas

²¹ [...] the learner has to suppress some highly automatic routines which she uses in the first language and which her established listening patterns incline her to apply to L2. She also has to learn to apply some unfamiliar new routines. At first, her performance will be slow and subject to quite careful control. It will take time and practice for her to achieve a more rapid and more automatic command of processes that are generally effortless for the native listener.

sub-habilidades são treinadas nem sempre é questionada para possibilidades reais de sua utilização na prática da compreensão oral no mundo real, ou seja, “as sub-habilidades podem oferecer áreas para a prática, mas não podemos necessariamente assumir que elas correspondam aos processos reais que ocorrem na mente do aprendiz habilidoso” (FIELD, 2008, p.108), quando ele busca compreender a LE/L2 em contexto real de uso comunicativo dessa língua. Por isso, o uso cauteloso de atividades práticas envolvendo as sub-habilidades/ os processos de uma habilidade é necessário, pois antes de praticá-las, o professor precisaria ter clareza do comportamento comunicativo que objetiva desenvolver nos aprendizes e, então, reconhecer quais sub-habilidades/ processos fariam sentido desenvolver em sala de aula, de acordo com as necessidades dos alunos.

3.2.4 ABORDAGEM DE ENSINO BASEADO EM TAREFAS

A abordagem por tarefas pressupõe o uso da LE/L2 em contexto propositado e situado através de atividades com foco no significado.

Na literatura da área da Linguística Aplicada, encontramos muitas definições de tarefas, algumas já introduzidas e discutidas no Capítulo 2, porém, segundo Xavier, 2011, p. 149, “[T]odas elas parecem convergir para dois elementos constitutivos: o uso da língua para fins comunicativos e um resultado do trabalho realizado com a língua (*outcome*).” A autora ainda salienta que um dos princípios da abordagem de ensino por tarefas é a perspectiva de aprendizagem implícita subjacente ao seu uso, ou seja, o aluno aprende ou apreende a forma linguística por meio dos significados que ele constrói nos contextos de uso comunicativo da LE/L2 para a compreensão e produção.

Segundo Ellis (2003), uma tarefa pode envolver qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (leitura, compreensão oral, expressão oral e produção escrita). Nesta pesquisa, tarefa de compreensão oral é tomada como instrumento de coleta de dados para verificar se a sua prática repetida pode contribuir para o desempenho do aprendiz no que se refere ao conteúdo (significado) e à forma (estrutura linguística).

Alguns exemplos de tarefas de compreensão oral são: “Ouvir um diálogo para identificar onde os falantes estão e a possível relação entre eles”, “Ouvir um grupo de turistas para ordenar os lugares que visitaram” (XAVIER, 2010, p. 81), “Ouvir a previsão do tempo para o

aluno decidir se o guarda chuva e o suéter devem ou não ser levados para a escola” (NUNAN, 1989, p. 40).

As tarefas podem ser de natureza pedagógica (*pedagogic tasks*) ou desenhada para refletir o mundo real (*real-world tasks*). As tarefas pedagógicas “são aquelas com perfil acadêmico, o que as tornam típicas de um contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas e ouvir um texto e responder perguntas de interpretação” (XAVIER, 1999, p. 3). Ur (1990, p. 56) também traz um exemplo de tarefa pedagógica, comum em alguns livros didáticos:

Supondo que nós peguemos um *cartoon* ou uma história ilustrada, e o professor conta a história em vez de descrever as figuras. Neste caso, os estudantes seguem a narrativa, conectando os eventos aos desenhos correspondentes. Eles podem, opcionalmente, ser solicitados a apontar para as figuras corretas para mostrar que sabem para onde a história continua²².

As tarefas do mundo real, por sua vez, “refletem os contextos externos à sala de aula” e quando transportadas para este ambiente “podem gerar uma situação comunicativa artificial ou não”. (XAVIER, 1999, p. 3) Segundo a autora, isso significa que os alunos podem assumir papéis sociais que não sejam exatamente os seus (como por exemplo, um médico, um mecânico, uma secretária) ou ser motivados a resolver problemas do cotidiano (como por exemplo, selecionar horários de ônibus para determinadas necessidades).

As tarefas pedagógicas são muitas vezes estigmatizadas na literatura por se distanciarem das atividades do 'mundo real'. Entretanto, Nunan (1989) afirma que o envolvimento dos alunos nesse tipo de tarefa pode lhes proporcionar habilidades para realizarem as tarefas do mundo real. Em suas palavras:

[...] O aluno que domina a tarefa pedagógica de ouvir uma reportagem sobre um ataque terrorista

²² *Supposing we take a strip cartoon, or Picture story, and the teacher tells the story rather than describing the pictures. In this case, the students follow the narrative, linking the events to the corresponding drawings. They may, optionally, be asked to point to the right pictures to show they know where the story has got to.*

no Oriente Médio e, em seguida, assinalar questões de sim / não, as quais requerem a distinção entre inferências verdadeiras e falsas, pode ser capaz de usar as habilidades de compreensão oral e as de raciocínio, anteriormente desenvolvidas, para o entendimento de noticiários de rádio e televisão em contexto externo à sala de aula. (NUNAN, 1989, p. 41)²³

Seguindo o mesmo raciocínio de Nunan, Ellis (2003) salienta que as tarefas pedagógicas podem eventualmente exigir comportamentos comunicativos semelhantes àqueles encontrados no mundo real, como por exemplo, “em uma tarefa de desenhar uma figura, os participantes necessitarão negociar o seu entendimento, fazendo perguntas e esclarecendo significados – aspectos de autenticidade interacional.” (ELLIS, 2003, p. 6) Ou seja, “o comportamento comunicativo utilizado nessas tarefas pode se assemelhar ao que acontece no mundo real.” (XAVIER, 2011, p. 151). Isso poderá envolver processos cognitivos como comparar, associar, entender, hipotetizar, entre outros. A tarefa proposta nesta pesquisa é de natureza pedagógica, porém ela possibilita comportamento comunicativo, como a formulação de um resumo da cena assistida e a identificação e o entendimento de informações específicas.

Independentemente da natureza da tarefa, seja ela pedagógica ou do mundo real, o desenvolvimento da compreensão oral pode ser beneficiado por esse instrumento pedagógico. Em outras palavras, um conjunto de tarefas pode ser desenhado, visando ao desenvolvimento dos alunos nesta habilidade.

A abordagem por tarefas tem recebido algumas críticas, como aponta Xavier, 2011, p. 163. Uma delas refere-se à tensão entre o significado e a forma em uso comunicativo da LE/L2. Pelo fato de a tarefa direcionar a atenção do aprendiz para o significado/ conteúdo, a aprendizagem da forma linguística pode ficar prejudicada, considerando que a capacidade atencional do indivíduo é limitada (VANPATTEN, 1996, 2007, SKEHAN, 1996). Por esse motivo, “[N]ão é possível gerenciar significado e forma na mesma intensidade atencional.”

²³ [...] *the learner who has mastered the pedagogic task of listening to a news report about a terrorist attack in the Middle East and then completing yes/no questions which require them to distinguish between true and false inferences might be able to use the listening and thinking skills they have developed for comprehension radio and television news broadcasts outside the classroom.*

(XAVIER, 2011, p. 164) e, assim sendo, o desenvolvimento linguístico do aprendiz em programas exclusivamente baseados em tarefas pode ficar comprometido.

Para direcionar a atenção do aprendiz para a forma linguística em programas de ensino baseado em tarefas, linguistas aplicados buscam alternativas, como o uso de insumo destacado (*enhanced input*), que visa a dar saliência a uma determinada estrutura em uso comunicativo da língua (através da pronúncia exagerada de uma estrutura linguística, por exemplo) e o insumo encharcado (*input flooding*), que visa a atrair a atenção do aprendiz para uma ou mais estruturas disseminadas, em larga escala, no texto oral ou escrito, como é o caso desta pesquisa que traz o verbo auxiliar *did/didn't* encharcado no texto oral. Tanto o insumo destacado como o encharcado são estratégias pedagógicas implícitas que se amparam na Hipótese da Percepção²⁴ (SCHMIDT, 1990).

Outra estratégia utilizada para focar a atenção do aprendiz sobre uma determinada forma linguística da LE/L2 é a repetição de uma mesma tarefa (BYGATE, 2001; LYNCH; MACLEAN, 2001, entre outros), proposta escolhida para esta pesquisa, ou ainda tarefas do mesmo tipo (PLOUGH, GASS, 1993; PRABHU, 1987).

Todas estas estratégias para prover foco na forma visam à aprendizagem implícita da forma linguística em uso comunicativo da LE/L2.

Apesar das críticas, a abordagem por tarefas mostra ser promissora (DONATO, 1994; SAMUDA, 2001; ELLIS, 2003). Mesmo assim, ainda seriam necessárias mais pesquisas em contextos de sala de aula. O presente estudo, por exemplo, busca analisar o efeito da repetição de uma tarefa no desempenho de alunos iniciantes da língua inglesa e, desta forma, verificar se essa proposta pode ou não contribuir para o desenvolvimento da compreensão oral em contexto de escola básica.

Em suma, a abordagem por tarefas pressupõe um contexto de uso da LE/L2, com uma situação posta, uma necessidade de comunicação

²⁴ De acordo com Schmidt (1990), a percepção é condição necessária ao aprendizado e é somente por meio da atenção consciente dada aos aspectos linguísticos no insumo que o aprendiz poderá internalizá-los (*intake*). Para o autor, a consciência se dá no nível da percepção (*noticing*) e no nível do entendimento (*understanding*). Percepção significa estar consciente de alguma coisa, mas não esgota a possibilidade de analisar e comparar em outras ocasiões (nível de entendimento).

definida e um resultado a ser alcançado, de modo que o aprendiz possa atuar na sociedade de forma efetiva.

A próxima seção descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos aplicados à pesquisa, assim como as características dos participantes e os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo busca investigar se a repetição de uma tarefa de compreensão oral influencia o desempenho de alunos iniciantes da língua inglesa no que se refere ao seu entendimento de informações gerais e específicas de um texto apoiado por imagens e à identificação da forma linguística *did/ didn't*, frequentemente usada no texto oral.

Trata-se de um estudo de caso interventivo, conduzido em sala de aula, e de base qualitativa. Uma pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, realizada sobre um fenômeno da realidade social. Isso não significa, necessariamente, que a interpretação seja uma ação exclusiva de pesquisas qualitativas. Segundo Bauer e Gaskell, 2003, p. 24, "é incorreto assumir que a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega a suas conclusões quase que automaticamente".

Dentro da abordagem qualitativa, temos o estudo de caso, o qual permite entender um fenômeno ou uma situação particular de um pequeno grupo ou de um caso específico (YIN, 2009). Dessa forma, "o estudo de caso qualitativo pode ser definido como sendo uma descrição e uma análise intensiva e holística de uma entidade, um fenômeno ou uma unidade social singular." (MERRIAM, 1988, p. 16 *apud* NUNAN, 1992, p. 77).

Eventualmente, dados percentuais podem acompanhar uma análise qualitativa, de modo a complementar os resultados e ajudar na compreensão do fenômeno pesquisado.

Este estudo tem ainda caráter interventivo, pois busca determinar a eficácia e a aceitabilidade da intervenção, isto é, da repetição de uma tarefa de compreensão oral em um grupo de alunos estudando inglês como LE.

4.2 OS PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de 27 alunos de um 7º ano do ensino fundamental (antiga 6ª série) de uma escola particular da cidade de Colombo, região metropolitana de Curitiba. A escola apresenta excelente estrutura física e recebe alunos de classe média. A escolha desta turma foi sugestão da professora titular por considerar o grupo participativo. Os alunos variavam entre 12 e 14 anos, sendo treze do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

O ensino de Inglês nessa fase escolar (7º ano) não costuma abordar a estrutura linguística presente no texto oral escolhido para esta pesquisa, isto é, o auxiliar do passado simples em inglês (*did*), o qual costuma ser trabalhado somente em séries posteriores, seguindo a sequência de ensino estruturalista (verbo *to be*, presente contínuo, presente simples e passado simples). Mesmo assim, um teste de seleção foi aplicado para confirmar se os alunos realmente desconheciam essa estrutura em suas formas interrogativa (*did*) e negativa (*didn't*) para poderem participar desta pesquisa.

Dos 27 alunos que realizaram o teste de seleção, 6 foram eliminados, pois já conheciam a estrutura-alvo, e 3 não compareceram à segunda versão. Os alunos eliminados participaram de todo o procedimento de coleta, porém seus dados foram eliminados. Os dados dos 18 participantes que mostraram desconhecer essa estrutura foram considerados neste estudo para poder investigar se essa estrutura seria percebida em contexto de compreensão da linguagem oral em prática repetida de tarefa. Acreditava que, no segundo momento de realização da tarefa, os alunos deveriam apresentar melhor desempenho, tanto na compreensão do texto oral como na identificação das formas recorrentes do passado.

O Teste de Seleção (Anexo 1) consistiu em uma atividade de múltipla escolha em que os alunos tiveram que assinalar a alternativa correta para a versão em inglês da frase apresentada em português. Foram seis questões: três envolvendo sentenças negativas e três interrogativas, todas no passado simples. As alternativas trazem os verbos auxiliares *did/didn't* como forma correta e *will/won't* e *do/don't* como formas incorretas. Os alunos selecionados para este estudo obtiveram mais de 50% de erros no teste.

4.2.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Um questionário foi elaborado para analisar o perfil dos alunos da turma escolhida (Anexo 2). Com base nesse questionário, foi possível conhecer as habilidades que os alunos estão acostumados a trabalhar nas aulas de inglês, sua motivação para a aprendizagem dessa língua, os fatores que eles acreditam que tornam um texto oral difícil de ser compreendido e a sua opinião sobre a importância da compreensão oral.

Aproximadamente 83,3% dos alunos disseram gostar de estudar inglês e, com base em suas justificativas, foi possível observar que a sua motivação está relacionada às suas expectativas de futuro, que compreendem sua vontade de viajar ou estudar no exterior (“acho divertido e quero viajar para o exterior”; “quero estudar fora do país”) ou ainda de conseguir um bom emprego (“o meu pai fala inglês e acha que terá um bom futuro se aprender a língua”). Há ainda aqueles que veem o inglês como um meio de atender às suas necessidades imediatas, como para navegar na internet, assistir a filmes sem a preocupação de ler as legendas e entender textos. Além disso, apareceram outros motivos como a curiosidade de aprender uma nova língua, o conteúdo atrativo e a afinidade com a professora.

Percebeu-se, pela maioria das respostas, que a motivação dos alunos para estudar a língua inglesa tem natureza intrínseca. Os poucos alunos que disseram não gostar de estudar inglês atribuíram seus motivos à dificuldade que têm em entender a matéria ou ainda à própria língua, que consideram “difícil”.

Ao serem questionados sobre o que gostam de estudar nas aulas de inglês, percebeu-se certa influência do conhecimento gramatical. Isto é, as respostas dos alunos compreenderam aspectos linguísticos, como: “aprender verbos e palavras”; “aprender a pronunciar e escrever palavras”; “aprender a pronunciar, ler e escrever”; “números em inglês”, etc. Quanto às suas opiniões sobre o que não gostam, as respostas sugerem suas dificuldades com textos, seja para produzir, entender ou traduzi-los.

Com base nas respostas dos alunos, a leitura e a compreensão oral costumam ser as habilidades frequentemente desenvolvidas nas aulas de inglês. Quanto à prática da compreensão oral, a professora informou que propõe músicas para os alunos traduzirem e também cantarem, bem como atividades do próprio livro didático da rede Positivo, que consistem em textos de gêneros, como canção, reportagem, comunicação oral, entre outros, que são trabalhados em atividades como

o preenchimento de lacunas, questões de verdadeiro e falso, perguntas de compreensão, etc.

A habilidade menos explorada, segundo os alunos desta pesquisa, é a produção oral. Entre as habilidades que eles gostariam de desenvolver, as que mais se destacam são a de compreensão oral com 14 marcações e a de produção oral com 11.

Todos os alunos disseram que a compreensão oral é uma habilidade importante a ser desenvolvida nas aulas de inglês. Suas justificativas estão relacionadas às suas expectativas de aprendizagem para essa língua, isto é, necessitam compreender o inglês para poderem viajar, comunicar-se com outras pessoas, assistir a filmes sem legendas e entender músicas.

Suas maiores dificuldades quando buscam compreender alguém se comunicando na língua inglesa estão relacionadas à sua pouca proficiência na língua-alvo (“não entendo a maioria das falas”; “não entendo muita coisa do que as pessoas falam”), à sua pouca competência linguística (“por elas falarem palavras que eu não sei”) e às características do texto oral (“a velocidade do sotaque com que falam”).

4.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA

Quatro atividades foram elaboradas a partir de uma cena de uma comédia de TV. Por se basearem no mesmo texto oral, elas foram consideradas partes de uma única tarefa. Portanto, a tarefa proposta para esta pesquisa consistiu em quatro atividades inter-relacionadas.

O objetivo da tarefa foi investigar a compreensão geral e específica dos alunos e a sua capacidade de identificar construções linguísticas que envolvem o auxiliar do passado simples em inglês (*did* e *didn't*) em uso comunicativo. Como já mencionado, esta tarefa foi reaplicada para possibilitar uma análise do desempenho dos alunos em dois momentos distintos.

Dada a importância de trabalhar com materiais autênticos, às atividades foram desenhadas a partir de uma cena de uma comédia norte americana chamada *Friends*, famosa nos EUA e em outros países (Vide roteiro da cena no Anexo 3).

Segundo Buck (2002), a maioria dos testes de compreensão oral envolve materiais de áudio e vídeo, de modo a trazer maior autenticidade ao contexto a ser compreendido. Com relação a materiais de vídeo, Ur (1984) explica que estímulos visuais são comuns em situações da vida real, como gestos, objetos circundantes, o ambiente em

geral e, por essa razão, o uso de filmes e programas em vídeo ou TV no ensino de LE permite que elementos extralinguísticos facilitem a compreensão do conteúdo da situação. Entretanto, como já mencionado no Capítulo 2, nem sempre o uso do recurso visual pode garantir a compreensão da informação, uma vez que o recurso visual não substitui o dado linguístico.

Dentre as várias cenas da minissérie *Friends*, buscou-se selecionar aquela que pudesse apresentar um contexto relativamente familiar para os alunos, bem como uma alta ocorrência de um determinado aspecto linguístico na fala dos personagens. Desse modo, os alunos teriam maiores chances de perceber a estrutura em uso comunicativo, já que, segundo VanPatten (2007), os aprendizes processam a linguagem visando a compreender o seu conteúdo antes de sua forma.

A cena escolhida conta a história de três amigos (Joey, Ross e Rachel) que vivenciam um mal entendido. Joey visita Rachel no hospital e acaba encontrando um anel, o que é interpretado por ela como sendo um pedido de casamento. Quando Ross a visita, ele duvida que alguém possa ter feito a ela uma proposta de casamento, mas Rachel insiste que Joey havia feito o pedido. Após muitas contradições, a situação é esclarecida e Rachel percebe que toda a discussão não passou de um equívoco de sua parte.

Como mencionado anteriormente, quatro atividades foram elaboradas com base nesta cena. As três primeiras buscaram avaliar a compreensão da história e a última consistiu na identificação de construções linguísticas envolvendo o auxiliar do passado simples do inglês (*did* e *didn't*).

A **Atividade 1** (Anexo 4) consistiu na elaboração de um resumo da história, visando a avaliar a compreensão geral dos alunos. Permitiu a eles centrar em pontos relevantes (BUCK, 2002) e relatar o que entenderam de forma espontânea. Nas palavras de Desmond (1999, p. 122), “[m]uitas atividades de sala de aula, tais como recordar e recontar uma história, podem [ainda] acidentalmente fornecer aos professores informações sobre as habilidades dos alunos e as dificuldades que possuem.”

Desta maneira, a Atividade 1 visou a analisar o nível de compreensão e retenção de informações dos participantes em dois momentos de sua realização. Com a sua repetição, a expectativa foi que os alunos apresentassem maior detalhamento das informações no segundo momento de sua realização.

A **Atividade 2** (Anexo 5) compreendeu 10 sentenças em português para serem completadas com informações sobre o contexto da história, isto é, o local da interação, a identificação dos participantes, o relacionamento entre eles, o assunto da conversa e o seu propósito. O objetivo foi avaliar a compreensão de informações referentes ao contexto da situação.

A **Atividade 3** (Anexo 6) apresentou 13 afirmações em português sobre o enredo da história, algumas verdadeiras e outras falsas, para serem assinaladas (verdadeira / falsa / não sei). O objetivo dessa atividade foi avaliar a compreensão de acontecimentos específicos da história.

A **Atividade 4** (Anexo 7) envolveu 7 questões de múltipla escolha, contendo três alternativas com construções linguísticas semelhantes e a última com a possibilidade de o aluno expressar sua falta de lembrança da estrutura utilizada pelo personagem (“Não me lembro”). As alternativas corretas apresentam o auxiliar do passado simples em respostas afirmativas e negativas (*Yes, you did; Oh my God, you didn't, Technically, I didn't*) e em frase interrogativa (*Joey, did you propose to her?*) e negativa (*I didn't propose to you*). As alternativas incorretas apresentaram os auxiliares *will/won't* e *do/don't*. Apenas uma questão não avaliou a percepção do auxiliar *did*, pois a intenção foi especular o destaque textual dado ao auxiliar *Will* na fala da personagem Rachel: *You said: **Will** you marry me?* Uma das alternativas incorretas, entretanto, trouxe o auxiliar *did* (*You said: **Did** you marry me?*) para, assim, padronizar as opções.

O objetivo da Atividade 4 foi analisar o desempenho dos alunos no reconhecimento do auxiliar *did* em construções de fala no passado simples, em contexto de uso comunicativo da língua inglesa. Buscou-se, portanto, testar a memória do aluno, sua percepção e atenção sobre a forma linguística, sendo esses alguns dos requisitos que envolvem a compreensão oral.

Pode-se dizer que as atividades 1, 2, 3 e 4, desenhadas para esta pesquisa, envolvem a compreensão intensiva e extensiva do texto oral (*intensive / extensive listening*). Compreensão oral intensiva refere-se à análise da língua, assim que o significado do texto tenha sido compreendido em algum nível (ROST, 1990, p. 233). Rost (1990) salienta que atividades envolvendo compreensão intensiva aumentam a consciência gramatical do aprendiz. Igualmente, Baruah (1991) afirma que o propósito da compreensão intensiva é fazer com que os alunos identifiquem determinados traços linguísticos, vocabulário ou pronúncia.

A compreensão intensiva também implica o entendimento de detalhes de um texto oral ou escrito. Assim como na leitura, a compreensão intensiva da linguagem oral envolve o uso de habilidades como a inferência, a ordem dos acontecimentos, as palavras conectadas a uma determinada ideia, entre outras. (AEBERSOLD; FIELD, 1997)

A compreensão extensiva, por sua vez, envolve o entendimento da ideia principal do texto e, como explica Field (2008, p. 54), "o princípio é encorajar a compreensão oral por prazer, sem obrigar o ouvinte a demonstrar um nível satisfatório de entendimento." Segundo Aebersold e Field (1997), essa abordagem (*extensive approach*) requer que o aluno utilize o seu conhecimento de mundo para poder interpretar e organizar as informações do texto oral ou escrito. Nesta pesquisa, as imagens contribuem para evocar este tipo de conhecimento.

As atividades 1 e 2 foram desenhadas para promover compreensão oral extensiva, enquanto que as Atividades 3 e 4 foram produzidas para favorecer a compreensão oral intensiva.

Por fazerem uso da mesma cena, as atividades 1, 2, 3 e 4 foram consideradas partes de uma mesma tarefa, como já mencionado. Deste modo, a tarefa de compreensão oral consistiu em quatro fases de realização.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No primeiro encontro, os alunos realizaram o teste de seleção, lembrando que somente aqueles que desconheciam a forma verbal do auxiliar *did*, bem como a minissérie *Friends*, teriam os seus dados analisados. Ainda neste encontro, o questionário de perfil do aluno foi aplicado e a primeira versão da tarefa realizada, já que eram duas aulas-faixa (80 minutos). No segundo encontro, dois dias após o primeiro, a tarefa foi reaplicada e, ao final de sua realização, um questionário com duas perguntas foi aplicado (Anexo 8) para avaliar a proposta de se repetir uma mesma tarefa, na opinião dos alunos.

Para a aplicação da tarefa de compreensão oral e a sua reaplicação nos dois encontros com os alunos, a pesquisadora distribuiu inicialmente a Atividade 1; leu seu enunciado e explicou-o em português. Alguns segundos foram dedicados às perguntas/ dúvidas dos alunos antes de sua exposição ao material de vídeo. Logo após, o vídeo foi colocado para tocar por duas vezes e a turma questionada para saber se conhecia a série. Na sequência, um tempo de dez minutos foi estabelecido para que a turma pudesse resumir o que havia entendido da

história. Finalizado o tempo, as atividades foram recolhidas e a Atividade 2 distribuída. O seu enunciado foi lido e explicado, com um tempo de dez minutos para a sua realização. Logo em seguida, foi recolhida a atividade 2 e distribuída a atividade 3. O enunciado da Atividade 3 foi lido e um tempo de 10 minutos foi dado para sua realização. Por fim, a atividade 3 foi recolhida e a Atividade 4 foi distribuída, segundo os mesmos procedimentos.

Na reaplicação da tarefa, após a realização da Atividade 4, os alunos receberam um questionário com duas perguntas para que avaliassem a experiência de ter realizado uma mesma tarefa por duas vezes. Esses dados foram utilizados para responder à terceira pergunta de pesquisa:

3) Como os alunos avaliam a experiência de repetir duas vezes uma mesma tarefa de compreensão oral?

Cabe ressaltar que os alunos não receberam qualquer retroalimentação (*feedback*) após a primeira e a segunda etapas de aplicação da tarefa.

O Quadro 4.1 a seguir resume os procedimentos de aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Quadro 4.1 – Procedimentos de coleta de dados.

Encontro 1	Encontro 2
<p>Teste de seleção</p> <p>Aplicação de questionário de perfil</p> <p>Aplicação da tarefa de compreensão oral</p>	<p>Reaplicação da tarefa de compreensão oral</p> <p>Avaliação da experiência pelos alunos</p>

4.5 O ESTUDO PILOTO

Para testar a validade da tarefa desenhada, um estudo piloto foi conduzido em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola do Estado de Santa Catarina, com 25 alunos. O teste de seleção foi aplicado e a tarefa conduzida em um único momento.

A validade de um instrumento implica o quanto ele realmente mede o que pretende medir (MARTINS, 2006, p. 5). Desta forma, com o estudo piloto, foi possível verificar se os resultados da tarefa aplicada permitiram avaliar a compreensão oral extensiva e intensiva (*extensive / intensive listening*). Buscou-se, portanto, uma validade de conteúdo (*content validity*), que compreende o grau em que as informações do texto oral são contempladas nas questões da tarefa, e uma validade de construto (*construct validity*), que se refere ao grau de inferências que podemos conseguir a partir do desenho da tarefa (ROST, 1990, p. 177-178). O objetivo do estudo piloto foi também aumentar o grau de confiança nos resultados para que o estudo pudesse ser condizente com o que se pretende buscar.

Em decorrência do estudo piloto, a tarefa de compreensão oral sofreu modificações na redação de alguns itens da Atividade 2 para maior clareza ao que se desejava coletar e no formato da Atividade 3, que anteriormente havia sido desenhada em forma de lista de proposições para serem assinaladas somente aquelas que os alunos haviam compreendido. Observou-se que esse formato trazia contradições e era passível de "chute".

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os desempenhos dos alunos no primeiro e no segundo momento de realização da tarefa de compreensão oral foram comparados para responder à primeira pergunta de pesquisa:

- 1) Que diferenças de desempenho são observadas quando aprendizes de inglês como LE são submetidos à prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral? Ou seja, o desempenho dos aprendizes no que se refere à compreensão de informações gerais e específicas do texto oral melhora com a prática repetida de uma mesma tarefa?

Essa comparação possibilitou avaliar a quantidade e qualidade de entendimento da história nos dois momentos de realização da tarefa. Na Atividade 4, em particular, a comparação do desempenho dos participantes permitiu analisar se a estrutura-alvo (o auxiliar do passado simples do inglês) foi percebida no momento de sua reaplicação, podendo assim responder à segunda pergunta de pesquisa:

2) A prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral facilita a identificação de estruturas linguísticas da língua inglesa que são repetidas no texto?

Os resumos dos alunos produzidos na Atividade 1 foram submetidos a uma análise textual de dimensão semântica, que envolve os sentidos denotativos e conotativos dos textos. A análise recai, portanto, nos conteúdos dos resumos, visando a identificar as unidades de **informação básica** para a compreensão geral do texto oral. Essas unidades foram definidas para servir de referência na análise comparativa entre os textos individuais produzidos nos dois momentos de realização da tarefa.

Unidades de **informação específica** alinhadas com o sentido do texto foram consideradas indicadores de compreensão específica (*intensive listening*). Por outro lado, as unidades de informação específica (e de informação básica) equivocadas foram avaliadas como defasagem de compreensão.

As unidades de informação básica para a compreensão do texto oral foram assim definidas pela pesquisadora:

A cena se passa em um hospital (**local da cena**) e envolve três amigos, Rachel, Ross e Joey (**participantes e sua relação**), que discutem um mal entendido sobre um anel que Joey encontrou por acaso em um paletó, e que Rachel pensa que Joey quer casar com ela (**conteúdo do texto**). O propósito da discussão é esclarecer se Joey realmente pediu ou não Rachel em casamento (**propósito**). A cena é uma comédia (**tom do texto**).

As respostas dos alunos à Atividade 2 serviram para complementar a análise dos resumos produzidos, permitindo que informações contextuais não presentes nos resumos dos alunos pudessem ser recuperadas. As respostas dos alunos à Atividade 3 serviram para avaliar se as unidades de informação específica haviam sido compreendidas. Elas foram assim definidas:

1. Ross explica que nenhum de seus colegas (Chandler, Joey), muito menos ele, pediu Rachel em casamento. **Questão 2**
2. Ross, em nenhum momento, diz que não quer que Joey se case com Rachel. **Questão 3**
3. Ross pergunta para Joey se ele realmente pediu Rachel em casamento. **Questão 4**
4. Ross fica meio confuso quanto à possibilidade de Rachel estar noiva. **Questão 6**
5. Ross não quer se casar com Rachel. **Questão 8**
6. Rachel diz a Ross que Joey a pediu em casamento. **Questão 10**
7. Ross e Rachel pedem a Joey uma explicação do que aconteceu. **Questão 11**
8. Joey insiste que não pediu Rachel em casamento. **Questão 12**
9. No final da história, Rachel admite que o mal entendido foi culpa dela. **Questão 13**

Quanto à análise das respostas dos alunos à Atividade 4, os dados foram comparados de acordo com as alternativas assinaladas. Foram considerados com bom desempenho somente os alunos que mostraram maior número de acertos na segunda versão da tarefa em relação à primeira, o que poderá sugerir que a tarefa repetida foi capaz de trazer ganhos de percepção linguística para os alunos.

No próximo capítulo, apresento e analiso os dados.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analiso os dados obtidos da prática repetida da tarefa de compreensão oral, que consistiu em quatro atividades realizadas pelos participantes. A primeira seção descreve o perfil dos alunos. A Seção 5.2 traz uma análise de seu desempenho, no que se refere ao entendimento das informações gerais e contextuais, comparando os dados obtidos na segunda versão com aqueles da primeira versão nas Atividades 1 e 2. Para a realização desta análise, foram consideradas as unidades de informação básica para a compreensão do texto oral, como já definidas no Capítulo IV.

A Seção 5.3 analisa o desempenho dos alunos no que se refere ao entendimento das informações específicas do texto oral, comparando os dados obtidos na segunda versão com aqueles apresentados na primeira versão, na Atividade 3. As unidades de informação específica, definidas no Capítulo IV, nortearam esta análise. Na Seção 5.4, discuto o desempenho dos alunos no que se refere à sua capacidade de identificar/perceber o verbo auxiliar do passado simples em inglês, em suas formas interrogativas e negativas (*did/didn't*), em contexto de uso comunicativo da língua. Nesta análise, comparo o número de acertos na Atividade 4 em ambas as versões. Finalmente, na Seção 5.5, apresento a visão dos participantes com relação à sua experiência de ser exposto a uma mesma tarefa por duas vezes; se essa prática foi realmente efetiva.

5.1 O DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA COMPREENSÃO DE INFORMAÇÕES GERAIS E CONTEXTUAIS.

As unidades de informação básica para a compreensão do texto oral, consideradas nesta pesquisa, envolveram dados contextuais, como o local da cena, os participantes e a relação entre eles, o conteúdo/assunto, o propósito da interação e o tom do texto.

Cerca de 90% dos alunos conseguiram em ambas as versões reconhecer o **local onde a cena se passa** (hospital, quarto de hospital) e situá-la dentro do gênero comédia (Anexo 9). Essas informações puderam ser facilmente deduzidas pelo contexto visual e auditivo (as risadas da platéia). Entretanto, pode-se perceber que na Versão 2 da tarefa alguns alunos (A1, A5, A7) detalharam melhor o local da cena,

oferecendo informações como “na maternidade”, “No hospital depois de ter um filho”, sinalizando maior compreensão do contexto.

Quanto ao **tom do texto**, pode-se dizer que o recurso auditivo (as risadas da platéia) não parece ter sido o único a influenciar os alunos em suas respostas. O visual da cena, quando Joey apresenta um anel para Rachel, pode ter motivado alguns alunos (22,2%) a classificar o texto como gênero “romance”, dada à possibilidade de haver um pedido de casamento de Joey para Rachel, sugerindo uma cena de amor.

O visual também exerceu certa influência na compreensão da relação entre os personagens da história e na compreensão do conteúdo. No que se refere à **relação entre os personagens da história** (Anexo 9), tanto na primeira como na segunda versão da tarefa, Joey e Ross são vistos como tendo alguma relação de afetividade com Rachel. Ross é interpretado como “namorado” ou “marido”, possivelmente pelas pistas visuais: ele leva flores para Rachel; ele a abraça e se senta ao lado dela na cama do hospital. Joey, por outro lado, é visto como “amante”, “namorado” ou “noivo”, pois na cena ele mostra uma aliança para Rachel, dando a impressão de que ele a pediria em casamento. Todas essas interpretações, observadas nos resumos dos alunos, mostram a sua necessidade de dar coerência ao papel dos interagentes na história.

Embora essas possíveis interpretações pudessem ser estabelecidas com a ajuda das pistas visuais, as relações entre os participantes mostraram ser menos coerentes no primeiro momento de realização da tarefa do que no segundo momento. A10, por exemplo, compreendeu que Ross era o marido e Joey o amante de Rachel, uma interpretação incoerente, já que A10 entendera que Joey havia pedido Rachel em casamento. Na segunda versão da tarefa, A10 revê sua compreensão, considerando, desta vez, Joey como namorado e Ross como “amante”, ou seja, o outro da relação amorosa. Para A10, ambos teriam interesse em se casar com Rachel.

Este exemplo ilustra raciocínio semelhante de outros alunos na primeira e na segunda versão da tarefa. É o caso de A17 (Ross - noivo e Joey - noivo primeira versão; Ross - amigo e Joey - amigo na segunda versão). Pode-se dizer que a construção da coerência na relação entre os interagentes da história foi melhor articulada na segunda versão da tarefa, diminuindo as inconsistências entre as versões, como mostram os exemplos da Tabela 5.1.

Tabela 5.1 - Papel dos personagens masculinos em relação à personagem feminina na primeira e na segunda versão da tarefa.

	VERSÃO 1	VERSÃO 2
A4, A19	Joey - noivo	Joey - amigo
A7	Joey - marido	Joey - namorado
A11	Joey - amigo	Joey - namorado
A8	Ross - namorado	Ross - amigo
A19	Ross - noivo	Ross - amigo
A14	Ross - marido	Ross - amigo

Alguns alunos perceberam que Joey não poderia ser noivo ou marido de Rachel (Versão 1), talvez por compreenderem melhor o mal entendido mostrado na cena (A4 - “Joey por engano pegou o anel e ela pensa que ele a pediu em casamento” - Versão 2) ou por interpretarem que tanto Joey como Ross seriam pretendentes de Rachel (A9 - “O homem de preto achou uma aliança e pediu Rachel em casamento, mas o Ross também quer.”; A17 - “Entendi que os dois homens gostavam da mesma mulher” - versão 2). Observou-se ainda que A7, A8 e A11 mostraram ter compreendido corretamente o enredo da história, o que permitiu a eles rever o relacionamento entre os interagentes de forma mais coerente na segunda versão.

Verificou-se que, na segunda versão, um número maior de alunos foi capaz de relacionar satisfatoriamente os personagens masculinos e a mulher, interpretando-os como amigos entre si, visão alinhada com o enredo da série, o que sugere uma influência menor do contexto visual e maior da compreensão textual. A Tabela 5.2, a seguir, traz a porcentagem de casos de interpretação referentes à relação entre os personagens.

Tabela 5.2 Porcentagens relativas às relações atribuídas aos personagens nas versões 1 e 2.

Relação entre os personagens	MARIDO		NAMORADO		NOIVO	
	V1 %	V2 %	V1 %	V2 %	V1 %	V2 %
Ross e Rachel	18,7	11,1	37,5	16,6	18,7	5,5
Joey e Rachel	12,5	0	6,2	22,2	6,2	5,5
	AMIGO		AMANTES		NADA	
	V1 %	V2 %	V1 %	V2 %	V2 %	
Ross e Rachel	25	61,1	0	5,5	0	
Joey e Rachel	6,9	6,7	6,5	0	5,5	

Os dados também mostraram que, na Versão 1, muitos alunos identificaram equivocadamente os personagens masculinos, ou seja, Joey como sendo aquele que traz o buque de flores e Ross aquele que encontra a aliança (A2, A3, A4, A7, A12, A13, A17, A18). Na Versão 2, somente A3, A12 e A13 reformularam essa interpretação, conseguindo reconhecê-los corretamente.

O problema na identificação incorreta de Joey e Ross nas versões 1 e 2 pode ser explicado pela associação feita entre a sequência que esses personagens aparecem na cena (1^o - Joey; 2^o - Ross) e a sequência das questões em que os nomes desses personagens aparecem na Atividade 2 (2. Ross é o nome do homem que....; 3. Joey é o nome do homem que). Entretanto, a troca dos nomes dos personagens masculinos não pareceu prejudicar a compreensão do conteúdo da história, em particular na Versão 2, como observado nos resumos de A2, A4, A7, os quais preservaram nas duas versões o personagem Ross como sendo o homem da aliança e Joey o homem do buquê de flores. Este dado nos parece relevante para sugerir que o recurso visual pode interferir negativamente no desempenho dos alunos.

Com relação ao **conteúdo** da história, percebeu-se que, na primeira versão, os alunos se apoiaram mais à leitura visual dos

acontecimentos pelas ações, gestos e expressões faciais dos personagens, para o seu entendimento. Por exemplo, a grande maioria percebeu que um dos personagens havia achado uma aliança e entregue para uma mulher que estava no hospital, e que parecia ser (ou era) um pedido de casamento. Também pelo fato de Ross sentar-se junto a Rachel na cama de hospital e trazer-lhe um buque de flores, pareceu para alguns alunos que Ross, assim como Joey, tinha intenção amorosa com ela.

Essas e outras informações influenciadas pelo visual também se repetiram na Versão 2 dos resumos, porém, observou-se que os alunos puderam apurar melhor as informações, retificando conteúdos que, na primeira versão, pareciam ser do seu entendimento. A4, por exemplo, havia entendido que o homem que havia achado a aliança estava pedindo a mulher em casamento, mas, na segunda versão, retifica a sua compreensão (em negrito abaixo). A7, por outro lado, influenciado pelas expressões faciais dos personagens masculinos (“ele ficou nervoso”; “ele fica brabo”) dispensa essas informações quando resume a história pela segunda vez, desvincilhando-se do recurso visual. Já A12 consegue descrever com mais precisão os fatos na segunda versão, percebendo que havia um engano quanto ao pedido de casamento (“Joey acha a aliança e a mulher acha que ele quer casar com ela”).

Quadro 5.3 - Resumo dos alunos em suas versões 1 e 2 para ilustrar os conteúdos reformulados no segundo momento de realização da atividade.

	VERSÃO 1	VERSÃO 2
A4	Eu entendi que a mulher está no hospital e um homem não sei se é marido ou sei-lá ele acha uma aliança e pede a mulher em casamento , a mulher quer que ele coloque a aliança na mão dela, mas nessa hora um outro cara chega com um buque de flores, etc.	Joey por engano pegou o anel e ela pensa que ele a pediu em casamento e o outro cara achou que ele a pediu e começou.

A7	Eu entendi que uma moça estava doente e um amigo foi visitá-la e foi mecher nas coisas dele e caiu um anel de casamento ele se abaixou para pegar um anel de casamento e ela o chamou ele abaixado virou, ela olhando o anel e disse sim eu sei ele ficou nervoso pois não era essa a intenção dele, chega outro cara e eles conversam após isso ela conta para esse cara que eu acho que gosta dela e ele fica brabo e depois os três discutem.	O moço acha no meio das coisas uma aliança e vira e a mulher acha que é um pedido de casamento, mas não é , então um amigo deles explica para ela e a moça e o moço discutem até ela cair na real.
A12	O carinha pediu para se casar com ela só que a aliança era do médico e os dois começaram a discutir.	Joey acha uma aliança e a mulher acha que ele quer casar com ela e ela disse que sim e chega o <i>House</i> a mando da mulher e pede para casar com ela e ela diz não.

* Os erros de português na escrita dos alunos foram mantidos.

Pode-se dizer que, com base nas mudanças processadas nas sucessivas narrações feitas pelos alunos, os alunos mostraram ter dependência menor ao contexto visual para o entendimento da história na segunda versão da tarefa, observado no conteúdo de seus resumos. Por exemplo, no segundo resumo, A8 relata informações como: “Ross entra e pergunta a Rachel se Joey a pediu em casamento” e “Joey consegue convencer Rachel”, que são dados que necessitariam de compreensão textual, assim como no resumo de A13, que atesta que “Rachel começa a contar [para Ross] que Joey pediu a mão dela...”, ou ainda no resumo de A14: “Rachel diz que Joey tinha pedido em casamento” e “Joey explica direitinho o que aconteceu”.

Na segunda versão dos resumos, foi ainda possível verificar informações mais precisas como, por exemplo, os nomes dos

personagens que, na primeira versão, eram indefinidos (“uma/ a mulher”, “o homem/ cara”, “um amigo”, “o namorado da mulher”). Este dado sugere maior atenção dos alunos aos dados linguísticos no segundo momento de realização da tarefa. É o que mostram os resumos abaixo.

Quadro 5.4 - Resumo dos alunos em suas versões 1 e 2 para ilustrar a precisão das informações dadas no segundo momento de realização da atividade.

	VERSÃO 1	VERSÃO 2
A3	<p>Uma mulher estava em um hospital e um amigo dela de camiseta preta achou uma aliança e a mulher achou que o homem estava pedindo ela em casamento então o namorado da mulher começou a conversar com ele e o cara de camiseta preta abriu a porta e viu os dois se abraçando e foi embora e a mulher não entendeu nada do que fez.</p>	<p>Eu entendi que o Joey achou uma caixa de aliança e a Rachel achou que o Joey ia pedir ela em casamento e o Ross chegou com um buque de flores bem na hora do pedido de casamento. O Joey vai embora e o Ross fica conversando com a Rachel a respeito do pedido e ficaram conversando e o Joey chegou e viu os dois se abraçando e na hora quase foi embora e o Ross pediu para que explicasse para Rachel e começou a discutir com Joey.</p>
A8	<p>Um homem estava mexendo em um casaco num sofá, caiu uma caixinha do casaco, o homem se ajoelhou, pegou a caixinha abriu e se virou a moça, que achou que ele estava pedindo em casamento, a moça ficou surpresa e aceitou, mas o homem nem sabia que o anel estava lá.</p>	<p>Em um hospital Joey está mexendo um casaco, quando derrepente caiu um anel, ele se ajoelhou para pegar e mostrou para cachel, que surpresa disse ok! Quando de repente Ross entra pela porta e surpreende Joey, que rapidamente se levanta e diz: Oi Ross. Todos saem da sala menos Rachel, o Ross entra e</p>

		pergunta Rachel se Joey a pediu em casamento quando Joey entra na sala e sai, mas Ross pergunta a ele, Joey nega quando Rachel afirma. No final Joey consegue convencer Rachel .
A14	Eu entendi que um homem está visitando uma mulher no hospital e acha uma aliança, sem querer ela acha que ele está pedindo ela em casamento, outro homem entra na sala com um buque de flores, e dá para entender que ele quer há pedir em casamento. Na outra cena fica os três na sala do hospital e é tudo esclarecido por eles .	Joey encontra um anel e Rachel pensa que ele está há pedindo em casamento, Ross entra e Joey se levanta. Ross vai visitar Rachel e conversa com ela, Rachel diz que Joey tinha a pedido em casamento Joey explica direitinho o que aconteceu, e Rachel percebe que o erro foi dela e fica assustada.

* Os erros de português na escrita dos alunos foram mantidos.

A segunda versão de alguns resumos também trouxe maior detalhamento do conteúdo da história, agregando uma quantidade maior de dados coerentes com a cena assistida. Observou-se, por exemplo, que alguns alunos acrescentaram aos seus resumos certas falas da cena (A5, A7, A8), mostrando consciência linguística no momento da compreensão oral.

Quadro 5.5 - Resumo dos alunos no segundo momento de realização da atividade para ilustrar o detalhamento das informações dadas.

VERSÃO 2	
A5	Joey está no quarto de maternidade com Rachel, ele acha um anel, e Rachel acha que ele a pediu em casamento. Depois ela conversa com Ross, e ele diz a ela que não a pediu em casamento. E ele diz: - Eu não fiz a proposta. Joey não fez a proposta Chandler não fez a proposta. Ela repete, mas final diz: - Mas Joey sim. – Joey te pediu em casamento? Na hora o Joey entra no quarto e fala: - tenho que voltar. Eles começam uma discussão. Rachel diz que sim, mas Joey diz que não. Ela pensa que ele disse: Você quer casar comigo. Mas depois se lembra que não disse isso.
A7	Joey acha uma caixa com um anel no chão, ajoelha-se para pegar e vira para Rachel, ela acha que ele a está pedindo em casamento, ela aceita, nesse momento Ross chega e interrompe, e Joey sai e Ross conversa com Rachel e Joey chega e conversa com Ross afirmando que não o pediu em casamento, ela fala que sim e ele nega repetidas vezes , ela fala que ele ajoelhou-se e disse “ você quer casar comigo? ” ele falou que não, ela disse que sim e no final reconhece que não falou.
A8	Em um hospital Joey está mexendo um casaco, quando derrepente caiu um anel, ele se ajoelhou para pegar e mostrou para Rachel, que surpresa disse ok! Quando de repente Ross entra pela porta e surpreende Joey, que rapidamente se levanta e diz: Oi Ross. Todos saem da sala menos Rachel, o Ross entra e pergunta Rachel se Joey a pediu em casamento quando Joey entra na sala e sai, mas Ross pergunta a ele, Joey nega quando Rachel afirma. No final Joey consegue convencer Rachel.

* Os erros de português na escrita dos alunos foram mantidos.

Com base nos dados, é possível ainda afirmar que alguns resumos da segunda versão foram mais bem detalhados e organizados

textualmente do que aqueles produzidos para a primeira versão (A5, A12, A13, A14, A16), sugerindo que os participantes conseguiram complementar com mais precisão as informações e se expressar melhor. No exemplo a seguir, A14 narra melhor a história na segunda versão em relação à primeira versão, apresentando clareza na sequência dos eventos, eliminando suposições que apareciam na primeira versão e utilizando estruturas linguísticas mais complexas, como o discurso indireto (“Rachel diz que Joey tinha a pedido em casamento”). Essa melhora se deve à oportunidade de os alunos estarem expostos ao mesmo insumo por uma segunda vez, o que lhes permite liberar maiores recursos atencionais para o significado das informações e para conteúdos que não haviam sido percebidos de início, melhorando, desta forma, a sua compreensão (VANPATTEN, 2007). A repetição de uma tarefa pode melhorar o desempenho do aluno, porque realoca o seu foco de atenção (BYGATE, 2001).

Quadro 5.6 – Resumo de A14 na primeira e segunda aplicação da tarefa.

A14	Eu entendi que um homem está visitando uma mulher no hospital e acha uma aliança, sem querer ela acha que ele está pedindo ela em casamento, outro homem entra na sala com um buque de flores, e dá para entender que ele quer há pedir em casamento. Na outra cena fica os três na sala do hospital e é tudo esclarecido por eles.	Joey encontra um anel e Rachel pensa que ele está há pedindo em casamento, Ross entra e Joey se levanta. Ross vai visitar Rachel e conversa com ela, Rachel diz que Joey tinha a pedido em casamento Joey explica direitinho o que aconteceu, e Rachel percebe que o erro foi dela e fica assustado.
------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

* Os erros de português na escrita de A14 foram mantidos.

Ainda sobre o conteúdo da cena, os dados mostraram que, na segunda versão da tarefa, alguns alunos (A8, A9, A10, A11, A17, A18) entenderam que Ross e Joey estariam interessados em se casar com Rachel e, por essa razão, estariam disputando o seu afeto. Essa interpretação equivocada pode ser explicada pela inferência das ações dos personagens a partir do contexto visual, que traz indicações que ambos pudessem ter alguma pretensão em desposá-la. De um lado,

Ross, o personagem que traz flores, abraça Rachel, senta ao seu lado e demonstra expressões de espanto quando Joey aparece e explica o acontecido. De outro lado, Joey, o personagem que encontra e mostra a aliança para Rachel.

Este entendimento mostra que o assunto do texto não foi devidamente compreendido por esses alunos, pois a cena é sobre um mal entendido de Rachel com relação ao anel que Joey encontrou. Além disso, é possível concluir que o contexto visual pode ser muitas vezes uma armadilha e provocar a compreensão distorcida de informações, uma vez que ele permite inúmeras possibilidades de interpretação e inferência. Segundo Anderson e Lynch (1988), o elemento visual pode ajudar na compreensão, mas não substitui a necessidade de entender o item lexical. Isto é, só a imagem não garante o entendimento linguístico e, muitas vezes, pode levar os alunos a fazer deduções equivocadas, como observado no caso acima.

Com relação ao **propósito da discussão** entre os personagens da cena, que seria esclarecer se Joey havia ou não pedido Rachel em casamento, observou-se que, na segunda versão, alguns alunos (A2, A5, A6, A7, A8, A14, A16) se aproximaram do objetivo da discussão (em negrito abaixo), percebendo que se tratava de um impasse.

Quadro 5.7 - Resumo dos alunos em suas versões 1 e 2 para ilustrar o entendimento do propósito da discussão abordada na história, no segundo momento de realização da atividade.

	VERSÃO 1	VERSÃO 2
A14	Eu entendi que um homem está visitando uma mulher no hospital e acha uma aliança, sem querer ela acha que ele está pedindo ela em casamento, outro homem entra na sala com um buque de flores, e dá para entender que ele quer há pedir em casamento. Na outra cena fica os três na sala do hospital e é tudo esclarecido por eles.	Joey encontra um anel e Rachel pensa que ele está há pedindo em casamento , Ross entra e Joey se levanta. Ross vai visitar Rachel e conversa com ela, Rachel diz que Joey tinha a pedido em casamento Joey explica direitinho o que aconteceu, e Rachel percebe que o erro foi dela e fica assustado.

A16	Um cara acha uma aliança só que ele ta de juelho no chão e a mulher pensa que ele ta pedindo ela em casamento, só que ele não ta, ai ele vai embora e chega outro homem que quer pedir ela em casamento, até o que cara que ela aceita, chega. Se ele explica o que aconteceu realmente, demora um pouco pra ela entede, ai no final de tudo ela entende, e acaba o vídeo.	Joey acha uma caixa com o anel Rachel acha que ele está pedindo ela em casamento. Ross chega ao quarto e Joey tenta enrrola ele. Ross começa a fazer declaração para Rachel e ela tenta o enrrola. Depois Joey chega no quarto e tenta explica para Ross que ele não pediu ela em casamento. Rachel fica confusa, mas acaba entendendo tudo.
------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

* Os erros de português na escrita dos alunos foram mantidos.

Além de perceberem o impasse, eles também compreenderam que Rachel havia se enganado quanto ao pedido de casamento. Essa compreensão só é possível pelo conhecimento textual, uma vez que o contexto visual não dá conta de oferecer tal informação. Concluindo, os textos de alguns alunos mostraram ser melhor estruturados e mais precisos na segunda versão.

5.2 O DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA COMPREENSÃO DE INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

Os dados analisados nesta seção compreendem as seguintes informações que os alunos precisariam compreender no vídeo:

1. Ross explica que nenhum de seus colegas (Chandler, Joey), muito menos ele, pediu Rachel em casamento.
2. Ross, em nenhum momento, diz que não quer que Joey se case com Rachel.
3. Ross pergunta para Joey se ele realmente pediu Rachel em casamento.
4. Ross fica meio confuso quanto à possibilidade de Rachel estar noiva.
5. Ross não quer se casar com Rachel.
6. Rachel diz a Ross que Joey a pediu em casamento.
7. Ross e Rachel pedem a Joey uma explicação do que aconteceu.

8. Joey insiste que não pediu Rachel em casamento.

9. No final da história, Rachel admite que o mal entendido foi culpa dela.

Todas essas informações necessitariam de compreensão textual, resultantes de falas específicas do texto oral. Para esta análise, consideramos o número de acertos nas duas versões, visando a comparar os resultados obtidos. Somente os itens com as informações corretas correspondentes à cena assistida constam na tabela abaixo. A Tabela 5.8 traz as porcentagens de acertos das informações específicas entre as versões.

Tabela 5.8 - Quadro de porcentagem de acertos das informações específicas nas versões 1 e 2.

INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS	VERSÃO 1	VERSÃO 2
1. Ross explica que ninguém de seus colegas (Chandler, Joey) muito menos ele, pediu Rachel em casamento.	33,3%	55,5%
2. Ross, em nenhum momento, diz que não quer que Joey se case com Rachel.	38,8%	38,8%
3. Ross pergunta para Joey se ele realmente pediu Rachel em casamento.	66,6%	94,4%
4. Ross fica meio confuso quanto à possibilidade de Rachel estar noiva.	55,5%	72,2%
5. Ross não quer se casar com Rachel.	33,3%	27,7%
6. Rachel diz a Ross que Joey a pediu em casamento.	27,7%	38,8%
7. Ross e Rachel pedem a Joey uma explicação do que aconteceu.	61,1%	44,4%
8. Joey insiste que não pediu Rachel em casamento.	33,3%	55,5%
9. No final da história, Rachel admite que o mal entendido foi culpa dela.	38,8%	33,3%

A tabela acima mostra que as porcentagens de acertos para as informações específicas foi maior na segunda versão nas Questões 1, 3,

4, 6 e 8. Isto é, um número maior de participantes conseguiu compreender certas informações textuais. Por exemplo, a Questão 1 da Tabela 5.3 pressupõe a compreensão da seguinte fala do personagem Ross: “*Rachel, I didn’t propose to you, Joey didn’t propose to you, and Chandler didn’t propose to you*”. A Questão 3 envolve o entendimento de outra fala do mesmo personagem: “*Joey, did you propose to her?*” e a Questão 4 novamente a fala de Ross: “*And confused [...]*”. A Questão 6 refere-se à seguinte afirmação de Rachel: “*You didn’t propose to me. Joey did*” e a Questão 8 corresponde às falas do personagem Joey, que insistentemente nega ter pedido Rachel em casamento.

O aumento de desempenho nas questões acima se deve a causas diferenciadas. A compreensão da informação referente à Questão 1 pode ter sido favorecida pela repetição das falas na negativa (*didn’t propose*) pelos personagens Ross e Rachel para dizerem que nem Chandler e nem Ross havia feito a ela um pedido de casamento. A fala pausada de ambos também pode ter contribuído para facilitar o entendimento. Pode-se dizer o mesmo para a informação referente à Questão 6, em que Rachel repete por duas vezes a mesma fala de forma pausada: “*You didn’t propose to me. Joey did*” e “*You didn’t propose to me. Chandler didn’t propose to me, but Joey did*”, e na fala de Ross, quando ele se mostra em dúvida: “*Joey **proposed** to you?*”. O *stress* no nome do personagem Joey e no verbo (em negrito) também pode ter ajudado na compreensão da Questão 6.

A informação referente à Questão 3 (i.e., Ross pergunta para Joey se ele realmente pediu Rachel em casamento) pode ter sido deduzida pela entonação de pergunta no momento em que Joey reaparece no quarto de Rachel e, ao ver Ross conversando com ela sobre o anel, resolve ir embora.

Na Questão 4 (i.e. Ross fica meio confuso quanto à possibilidade de Rachel estar noiva), a compreensão da fala “*and confused*” pode ter sido facilitada pela semelhança fonológica entre os vocábulos “*confused*” e “confuso” no português, os quais apresentam o mesmo significado.

Na Questão 8, em que Joey nega ter feito uma proposta de casamento a Rachel, o aumento do desempenho dos alunos na segunda versão pode ser explicado pela frequência de uso de estruturas negativas no texto oral: “*No*”, “*Technically, I didn’t*”, “*No, I didn’t*” e “*I didn’t propose*” (11 vezes).

Nas questões em que o desempenho dos alunos foi menor na segunda versão (Questões 5, 7 e 9) e naquela em que o desempenho se manteve entre as versões (Questão 2), pode-se dizer que a compreensão

equivocada de que Ross e Joey pudessem estar interessados em Rachel, possivelmente decorrente do contexto visual, tenha influenciado negativamente no desempenho dos alunos nas questões 2 e 5 em particular, uma vez que o texto não traz falas explícitas que possam clarificar essa informação. Caberia aos alunos compreender os fatos apresentados.

Na Questão 7 cuja informação a ser compreendida envolve os questionamentos de Ross e Rachel para o personagem Joey (**Ross:** “*Then what did happen?*” **Rachel:** “*Yeah, what did happen?*”), a repetição dessas falas na segunda versão da tarefa **não** mostrou ser eficaz para a compreensão de que ambos, Ross e Rachel, queriam uma explicação do colega. Entretanto, dentre os alunos que não conseguiram compreender essa informação (66,6%), a maioria foi capaz de identificar essa estrutura (“*What did happen?*”) no contexto, conforme os dados apresentados na Atividade 4. Com base nesse cruzamento de dados, é possível sugerir que a identificação/percepção de uma estrutura não garante a sua compreensão, como já reportado por Schmidt (1990).

Na Questão 9, por sua vez, o baixo desempenho dos alunos pode ser explicado pela sua falta de compreensão da última fala da cena: “*Oh my God you didn’t*”. O auxiliar *didn’t* não tem significado próprio, mas refere-se a informações semânticas prévias, como o fato de que Joey não havia pedido Rachel em casamento e que o equívoco era dela. Por ser um item funcional e não lexical isso pode ter dificultado a recuperação dessas informações pelos alunos, já que o processamento do significado é baseado em itens lexicais e não funcionais de acordo com VanPatten (2007).

Ao comparar esse resultado com aquele obtido na identificação da estrutura “*Oh my God you didn’t*” (Atividade 4), verificou-se que a maioria dos alunos não foi capaz, também, de perceber ou identificar essa estrutura em contexto de uso.

Ao fazer uma análise de desempenho de cada aluno nas versões 1 e 2, referente à compreensão de informações específicas, observou-se que 11 alunos (61,1%) acertaram mais da metade das questões, isto é, mais de cinco questões das elencadas na Tabela 5.3. Com esse resultado, é possível dizer que a repetição da tarefa possibilitou a esses alunos avançar na compreensão de alguns significados específicos, permitindo maior compreensão textual. Portanto, houve de maneira geral ganhos importantes na compreensão específica do texto oral.

5.3 O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA IDENTIFICAÇÃO DA FORMA GRAMATICAL.

A análise realizada nesta seção compreende a comparação do desempenho dos alunos no reconhecimento de estruturas linguísticas com o auxiliar do passado simples (*did/ didn't*) nas duas versões de tarefa realizadas. Os dados consistem no número de acertos dos participantes na Atividade 4 da tarefa. A Tabela 5.9 apresenta as porcentagens de acertos entre os participantes.

Tabela 5.9 - Quadro de porcentagem de acertos das formas gramaticais *did/didn't*.

ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS	VERSÃO 1	VERSÃO 2
1. <i>Joey, did you propose to her?</i>	5,5 %	33,3 %
2. <i>Technically, I didn't.</i>	16,6%	35,8%
3. <i>Yes, you did.</i>	22,2%	27,7%
4. <i>No, I didn't.</i>	16,6%	33,3%
5. <i>I didn't propose.</i>	22,2%	33,3%
6. <i>Oh, my God, you didn't.</i>	38,8%	27,7%

De acordo com a tabela acima, houve um aumento de alunos que conseguiram identificar a estrutura-alvo na segunda versão, muito embora esse aumento não represente a maioria dos participantes.

Das seis questões presentes na atividade, cujas estruturas são apresentadas na Tabela 5.9 como sendo aquelas que os alunos deveriam assinalar, cinco apresentaram aumento percentual de acertos, e em uma questão o desempenho foi menor.

A diferença percentual de acertos entre a Versão 1 e a Versão 2 foi maior para a estrutura *did* na frase interrogativa *Joey, did you propose to her?* (27,8%) e *didn't* nas frases *Technically, I didn't* (22,2%) e *No, I didn't* (16,6%). Observou-se que as respostas curtas na negativa - *Technically, I didn't* e *No, I didn't* - foram reconhecidas por mais alunos na segunda versão, se compararmos com o aumento na identificação da resposta curta na afirmativa - *Yes, you did* -, que apresentou diferença percentual de apenas 5,5% entre as versões.

Pode-se dizer que o insumo encharcado (*input flooding*) com o auxiliar do passado *didn't* pode ter chamado mais a atenção do aluno do que as frases contendo o auxiliar *did*, devido ao número maior de ocorrências da forma *didn't* (16) em relação à forma *did* (12). Soma-se a isso, a posição não destacada do auxiliar *did* em frases interrogativas (duas em doze ocorrências). Entretanto, na Questão 6, em que os alunos deveriam identificar a frase “*Oh my God you didn't*”, o percentual de acertos foi menor na segunda versão. Isso se deve provavelmente à falta de atenção dos alunos. Sugere-se, portanto, que o insumo encharcado não garante percepção (HAN *et. al.*, 2008).

Com base nesses resultados, é possível dizer que a repetição da tarefa proporcionou um aumento percentual pouco significativo para as estruturas-alvo no segundo momento de realização da tarefa, exceto para as estruturas: *Joey, did you propose to her?*, *No, I didn't* e *Technically, I didn't*, que mostraram ter uma diferença percentual maior entre as versões. Cabe salientar, entretanto, que esse aumento atingiu um número muito pequeno de alunos (a minoria). Este resultado pode ser explicado pela necessidade dos estudantes em dar sentido ao texto oral, sendo, para eles, essencial ainda fazer isso na segunda versão da tarefa, mais do que identificar formas linguísticas da língua-alvo. Dessa forma, eles ainda estariam em processo de construção do significado, em que a forma será somente percebida assim que o significado/sentido for totalmente construído. (VANPATTEN, 2007)

VanPatten (2007) salienta que os aprendizes processam itens lexicais com conteúdo semântico antes de qualquer outra estrutura. Isso significa dizer que enquanto o conteúdo de um texto não for compreendido satisfatoriamente o indivíduo não irá perceber itens funcionais, como por exemplo, o auxiliar *did* e *didn't*, os quais não possuem carga semântica, podendo passar despercebidos em contexto de uso comunicativo da língua.

Para uma análise individual dos participantes, observou-se que apenas quatro alunos (A4, A5, A7 e A12) foram capazes de identificar corretamente a maioria das falas com *did/didn't* em contexto de uso comunicativo da língua-alvo, pois acertaram entre quatro e cinco alternativas (66,6% e 83,3%, respectivamente) das seis que havia no teste (100%).

Ao comparar este desempenho com aquele obtido por esses alunos na compreensão do texto oral, pode-se dizer que A4, A5 e A7 sobressaíram tanto na percepção da forma como na compreensão da história (informações básicas e específicas). Este dado não corrobora com o modelo de VanPatten (2007), o qual pressupõe que a forma e o

significado competem entre si. No caso desses alunos, o seu bom desempenho na identificação das estruturas-alvo não prejudicou a sua compreensão do texto oral.

De acordo com o questionário de perfil, esses alunos mostraram estar interessados em aprender aspectos formais da língua inglesa, como verificado em suas respostas à pergunta: O que você mais gosta das aulas de inglês?: A4 - “palavras novas”; A5 - “de aprender a pronunciar e escrever as palavras” e A7 - “aprender a pronunciar, ler e escrever inglês”. Esse interesse poderia explicar a atenção desses alunos para a forma sem prejuízo à compreensão do conteúdo.

Por outro lado, ao analisar o desempenho dos alunos que acertaram **menos da metade** das falas da Atividade 4 (A1, A2, A6, A9, A10, e A17), pode-se observar que somente A1, A6, A10 e A17 mostraram compreender as informações específicas do texto oral, corroborando assim com o princípio da Preferência Lexical de VanPatten (2007). Ou seja, para esses alunos, o significado superou a forma. Por sua vez, A2 e A9 além de não obterem bons resultados na identificação da forma, também não conseguiram compreender satisfatoriamente as informações gerais e específicas do texto oral. Examinando o perfil de ambos, percebeu-se na fala de A9 sua baixa motivação para a aprendizagem da língua-alvo (“Não [gosto de aprender inglês], porque eu não acho fácil, não entendo rápido, e não gosto de aprender”). A2, contudo, sente-se motivada, mas disse ter dificuldades no entendimento de textos orais. Apesar disso, seu desempenho na compreensão da história foi melhor do que aquela apresentada por A9. Nesses dois casos, pode-se constatar que a repetição da tarefa não teve efeito significativo na compreensão do texto oral e na identificação da forma-alvo.

Ainda sobre os dados individuais, observou-se que A3, A8, A11 e A17 não conseguiram identificar a estrutura-alvo em nenhuma das duas versões, errando **todas** as questões da Atividade 4. As estruturas assinaladas por esses alunos foram aquelas contendo o auxiliar *do/don't* ao invés de *did/didn't*. Comparando esse resultado com aquele obtido por eles no teste de seleção, verificou-se que todos haviam assinalado as frases com o auxiliar do presente simples (*do/don't*) como sendo as versões corretas das frases dadas em português. Com base neste dado, é possível concluir que esses alunos já tinham conhecimento declarativo do verbo auxiliar *do/don't*, que acabou influenciando o seu desempenho na tarefa. Pode-se ainda dizer que eles não foram atraídos pela nova forma linguística (*did/didn't*), talvez por estarem basicamente atentos à

compreensão do conteúdo do vídeo. Neste caso, recorreram ao conhecimento linguístico que já tinham formalizado em sua interlíngua.

Segundo VanPatten (2007, p. 125) os alunos podem “contar exclusivamente com as formas lexicais para [compreender] toda a informação e nunca processarem os marcadores gramaticais [ou ainda certos itens funcionais] presentes no insumo.” Neste caso, eles teriam que ser ensinados explicitamente, como defende o autor, trazendo à consciência dos alunos a função desses auxiliares. É o que parece ter feito A3, A8, A11 e A17 quando resgataram o seu conhecimento declarativo do auxiliar *do/don't* para realizarem a Atividade 4, generalizando o seu uso, já que nenhum outro conhecimento sobre auxiliares verbais pareceu coexistir na interlíngua desses alunos.

Ainda em relação aos alunos que erraram todas as questões da Atividade 4 (A3, A11 e A17), todos eles foram capazes de compreender a maioria das informações específicas da cena.

Embora não sendo objetivo desta pesquisa, uma das questões da Atividade 4 buscou investigar se os alunos conseguiriam identificar o destaque dado ao auxiliar do futuro **will** na fala da personagem Rachel, ao final da cena: *You said: Will you marry me?* Os resultados mostraram que, na Versão 1, somente dois alunos (A6 e A16) foram capazes de identificá-lo e, na Versão 2, somente um aluno (A16) num universo de 18 respondentes. As opções assinaladas se dividiram entre as alternativas com *do* (*You said: Do you marry me?*) e *did* (*You said: Did you marry me?*). Pode-se concluir que o destaque dado ao verbo auxiliar **will** em contexto de uso comunicativo da LE não foi suficiente para os alunos percebê-lo. Novamente, o modelo de processamento do insumo (VANPATTEN, 2007) poderia explicar a falta de atenção dos alunos a este auxiliar (mesmo ele sendo **destacado**), bem como ao auxiliar do passado *did/didn't* (mesmo ele sendo **encharcado**). Desta forma, alguns teóricos como Ellis (2009) acreditam que o uso do ensino explícito em alguns momentos para a conscientização das formas gramaticais pode trazer benefício ao aprendizado, já que nem tudo pode ser adquirido implicitamente, segundo o autor.

5.4 AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A TAREFA REPETIDA

Visando a avaliar a experiência dos alunos com a repetição da tarefa de compreensão oral, um questionário foi aplicado no segundo momento de sua realização. Com base nos dados obtidos, 94,4% dos

participantes disseram ter gostado de repetir as atividades por duas vezes, pois perceberam que o seu desempenho foi melhor. Os alunos ainda consideraram que realizar uma tarefa por duas vezes aumenta a sua percepção sobre o conteúdo, possibilitando obter maiores detalhes (“você consegue ver detalhes”; “eu entendi melhor”; “pude acertar mais coisas” “agente presta atenção em outros detalhes que não percebemos na 1 vez”, “porque eu vi detalhes que não tinha visto”).

Os participantes ainda consideraram a repetição da tarefa como algo “importante”, “útil”, “mais fácil” e “legal”, sugerindo que essa prática lhes traria maior sucesso em seu desempenho.

Aproximadamente 77,7% dos alunos acreditam ter conseguido compreender mais informações no segundo momento de realização da tarefa, além de alguns alunos reconhecerem que a prática repetida de uma atividade pode promover maior atenção ao conteúdo (“Na segunda porque o que eu não sabia agora eu sei.”, “prestei mais atenção do que antes”) e à forma (“porque algumas palavras que eu não tinha entendido eu entendi”, “sim porque entende as palavras melhor”).

Em geral, os participantes disseram estar otimistas com a prática repetida de tarefa e conscientes de que esse procedimento pode ajudá-los a ser bem sucedidos na realização de uma atividade, uma vez que eles alegam que entenderam e detalharam mais as informações na segunda vez.

No próximo capítulo trago as conclusões deste trabalho.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa partiu de três questionamentos que são resgatados a seguir para a conclusão deste trabalho.

1. Que diferenças de desempenho são observadas quando aprendizes de inglês como LE são submetidos à prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral? Ou seja, o desempenho dos aprendizes no que se refere à compreensão de informações gerais e específicas do texto oral melhora com a prática repetida de uma mesma tarefa?

De acordo com os dados apresentados na pesquisa, verificou-se que houve maior compreensão das informações gerais na segunda versão da tarefa. Isto é, informações como o local da cena, o tom do texto, a relação entre os personagens e o propósito do texto foram mais bem percebidos, melhor detalhados e organizados, quando realizados na segunda exposição. Houve casos em que os alunos perceberam seus equívocos de compreensão e retificaram as informações na segunda vez, assim como também pode-se perceber que havia nos resumos maior descrição dos fatos e uma redação mais bem elaborada.

A análise dos dados ainda evidenciou que a maioria dos participantes na segunda versão da tarefa foi capaz de detalhar o conteúdo da cena, sugerindo maior compreensão de informações específicas e menor apoio ao contexto visual. Ainda em relação à compreensão de informações de base específica, os participantes tiveram maior número de acertos na segunda versão da tarefa, o que nos faz afirmar que a repetição ajudou a melhorar o seu nível de compreensão, ou seja, eles conseguiram entendê-las melhor quando expostos ao texto pela segunda vez. Este dado corrobora os próprios depoimentos dos alunos a esta experiência.

2. A prática repetida de uma mesma tarefa de compreensão oral facilita a identificação de estruturas linguísticas da língua inglesa que são repetidas no texto?

Os resultados da análise desta pesquisa mostraram uma porcentagem maior de alunos que identificaram as formas *did* e *didn't* na segunda versão da tarefa. Entretanto, este resultado não nos pareceu

satisfatório se considerarmos a pouca diferença percentual entre as duas versões.

Em geral, os participantes não conseguiram identificar a forma gramatical em contexto de uso comunicativo, apesar da repetição da tarefa e do encharque significativo das estruturas no texto oral. Este dado indica que, na segunda versão, os alunos ainda estavam com sua atenção voltada prioritariamente para o conteúdo das informações, ou seja, para a construção do sentido do texto. Por ser um item funcional e de pouco valor semântico, o auxiliar *did/didn't* não foi identificado satisfatoriamente pelos participantes, corroborando o princípio da preferência lexical de VanPatten (2007).

Todavia, não se pode dizer categoricamente que a repetição da tarefa não tenha facilitado a identificação das estruturas-alvo. Os dados mostraram casos excepcionais. Na segunda versão da tarefa, A4, A5 e A7 mostraram bons resultados tanto na compreensão dos fatos da história como na identificação das formas gramaticais, sugerindo que a repetição da tarefa teve impacto positivo na percepção da estrutura-alvo para esses alunos sem prejuízo de sua compreensão oral. A dúvida que se coloca, no entanto, é se o bom desempenho desses alunos na identificação dos auxiliares *did* e *didn't* na segunda versão foi resultante da repetição da tarefa, da frequência da estrutura-alvo no texto oral (insumo encharcado) ou de ambos os fatores.

Os dados ainda permitiram concluir que o conhecimento declarativo de estruturas previamente aprendidas pelos alunos pode influenciá-los em novas situações de aprendizagem, como forma de estratégia compensatória. No caso desta pesquisa, alguns alunos resgataram o seu conhecimento do auxiliar *do/don't* quando tiveram que identificar a forma *did/didn't*. Este dado sugere que a aprendizagem explícita de uma estrutura (no caso do auxiliar *do/don't*) pode inibir a percepção de estruturas com função similar (no caso do auxiliar *did/didn't*).

No geral, considerando o desempenho dos alunos na segunda execução da tarefa, o estudo mostrou três grupos de alunos: (1) aqueles que compreenderam a cena assistida sem muito sucesso na identificação da estrutura-alvo, (2) aqueles que compreenderam satisfatoriamente a história, bem como perceberam o auxiliar do passado e (3) aqueles que mostraram dificuldades tanto na compreensão da cena como na identificação da forma.

Em todos esses casos, a repetição da tarefa favoreceu a compreensão oral dos alunos, mas não necessariamente a identificação da forma gramatical alvo. Sendo assim, a repetição de uma tarefa de

compreensão oral parece melhorar o nível de compreensão das informações do texto, mas ainda deixa a desejar a percepção de itens funcionais da língua-alvo.

Talvez três ou mais repetições da mesma tarefa fossem necessárias para que os alunos pudessem identificar a estrutura-alvo, ou talvez pudéssemos nos contentar com a visão de VanPatten (2007) com relação à pouca probabilidade de itens funcionais serem percebidos em uso comunicativo da língua. Assim sendo, esses itens seriam candidatos à aprendizagem explícita e não implícita. Estudos futuros poderiam especular esta questão.

3) Como os alunos avaliaram a experiência de repetir duas vezes uma mesma tarefa de compreensão oral?

Pode-se dizer que os alunos se mostraram favoráveis à prática repetida da tarefa de compreensão oral, pois perceberam que o seu entendimento melhorou da primeira para a segunda versão, possibilitando-lhes observar maiores detalhes e obter sucesso na atividade.

Esta prática, na opinião dos participantes, também mostrou ser facilitadora da aprendizagem. Todos esses aspectos mencionados pareceram aumentar a autoconfiança do aprendiz durante a segunda versão da tarefa, como sugerido em alguns depoimentos.

Esta boa receptividade dos alunos para com a tarefa repetida sinaliza, portanto, uma possibilidade metodológica promissora para a aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

Em suma, pode-se mencionar que a prática repetida de tarefa aplicada ao ensino da compreensão oral apresenta boas perspectivas para o aprendizado, pois ajuda a melhorar o nível de compreensão das informações, como já especificado. Além disso, no momento da repetição, o aluno já tem familiaridade com a tarefa, e também com o próprio insumo, facilitando no desenvolvimento da atividade. Já não se pode dizer que a mesma prática tenha apresentado resultados positivos em relação à percepção da forma, nem mesmo com o uso da estratégia de insumo encharcado. Todavia, houve impacto positivo na receptividade entre os alunos, muito importante para a prática de qualquer habilidade. Talvez outros estudos possam trazer novas contribuições sobre a repetição da tarefa em relação aos aspectos gramaticais, formatos de atividades, estratégias utilizadas e outras

iniciativas que possam usar a prática repetida de tarefa como apoio para o aprendizado.

REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. **Psychological Review**, Washington, v. 89, n. 4, p. 369-406, 1982.
- ANDERSON, A.; LYNCH, T. **Listening**. New York, USA: Oxford University Press, 1988.
- ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Porto Alegre, 2009. 194f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ALVES, L. R. **Compreensão oral – a habilidade cinderela**. São Paulo, 2003. 97f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- AZEVEDO, P. T. **O professor contando histórias: o uso dos gestos vocal e corporal como estratégia para a compreensão oral**. São Paulo, 2003. 100f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.
- BARBOSA, E. R. **O uso da tradução audiovisual para o desenvolvimento da compreensão oral em língua espanhola**. Fortaleza, 2009. 146f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.
- BARREIRA, C. R. S. **O desenvolvimento da compreensão oral por meio de instrução explícita sobre a fonologia do inglês em estágios iniciais da aprendizagem**. Fortaleza. 135f. Dissertação de mestrado em linguística aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- BARUAH, T.C. **The English Teachers' Handbook**. Sterling Publishers Private Limited, New Delhi, 1991.
- BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.
- BLEY, F. R. **Problemas de compreensão oral inglesa por brasileiros**. 2004, 130f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

- BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge: University Press, 2001.
- BUCHWEITZ, A. **Two languages, two input modalities, one brain: an FMRI study of Portuguese-English bilingual and Portuguese listening and reading comprehension effects on brain activation**. Florianópolis, 2006. 177f. Tese de Doutorado em Letras Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. PCN Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria da Educação, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em Junho/2010.
- BRESSAN G. C. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras**. Porto Alegre, 2002, 223f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BRINDLEY, G.; SLATYER, H. Exploring task difficulty in ESL listening assessment. **Language Testing**. Cambridge: Cambridge University Press, v.19, n. 4, p. 369-394, 2002.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- _____. **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- BYGATE, M. Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Eds.) **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, p.136-146, 1996
- _____. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: BYGATE, M., SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.) **Researching pedagogic tasks second language learning and testing**. Harlow, England: Longman p. 23-48 , 2001.
- _____. SAMUDA, V. Integrative planning through the use of task repetition. In: ELLIS, R. (Ed.) **Planning and task performance in a second language**. Amsterdam: Philadelphia John Benjamins, 2005, p45.
- CARDOSO, A. S. **As estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral**. Niterói, 2005. 286f. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.
- DEKEYSER, R. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS J. **Focus on form in classroom language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1998, p.42-63.

- _____. Introduction: Situating the concept of practice. In: DEKEYSER, R. M. (Ed.) **Practice in a second language** - Perspective from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. Cambridge: CUP, p.1-18, 2007.
- _____. Skill acquisition theory. In VANPATTEN, B; WILLIAMS, J. (Eds.) **Theories in second language acquisition: An introduction**. NJ: Lawrence Erlbaum, p.97-114, 2008.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In LANTOLF, J.P. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, Ablex, p. 35-56 1994.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1986.
- _____. Second language acquisition research: an Overview, In: ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, pp. 11-40, 1994.
- _____. Non-reciprocal task, comprehension and second language acquisition. In: BYGATE, M. P.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.) **Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching and testing**. Essex: Pearson Education Limited, 2001, p.49-74.
- _____. Tasks, listening comprehension, and SLA. In: _____ **Task-based language learning and teaching**. New York: Oxford University Press: OUP, 2003. p. 36-85.
- FERREIRA, J. S. F. **A compreensão oral nas aulas de FLE: os jogos teatrais como meio de comunicação**. Belém, 2005. 186f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.
- FIELD, J. **Listening in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- FLOWERDEW, J. **Academic listening**. Cambridge: CUP, 1994.
- _____. MILLER, L. **Second language listening: theory and practice**, Cambridge: CUP, 2005.
- INKPIN. S. C. **Enfrentando as dificuldades da compreensão do inglês falado: uma pesquisa na sala de aula**. Salvador, 2004. 201f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.
- GASS, S; MACKEY, A.; ALVAREZ-TORRES, M. FERNANDEZ-GARCIA, M., the Effects of Task Repetition on Linguistic Output. **Language Learning**, p. 549-581, 1999.
- GAYA, K. F. **As atividades de compreensão oral como input para a produção oral/escrita em português: preparação para o exame CELPE/BRAS**. Belém, 2010. 100f. Dissertação de Mestrado em Linguística em Letras. Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

- GIMARÃES, M. S. A. **O uso de textos orais variados em atividades de compreensão oral** Belo Horizonte, 2001. 131f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.
- GIORDANI, E. V. F. **Estratégias de aprendizagem no ensino da compreensão oral: taxonomia e instrução**. Brasília, 2004. 235f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- GOH, C.; TAIB, Y. Metacognitive instruction in listening for young learners. **ELT Journal**, v. 60, n.3, p.222-232, 2006.
- GOH, C. Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. In: HARWOOD, N. (Ed.) **English language teaching materials: theory and practice**. Cambridge: CUP, 2010, p.179-206.
- GONDIM, M. L. S. F. **Um novo olhar sobre a compreensão oral: os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem comunicativa**. Brasília, 2008. 113f. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2008
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica no Paraná**. Curitiba: Secretaria da Educação, 2002.
- GRAICE, W. Theoretical perspective on listening. In: HANBERLANDT, K. **Cognitive psychology**. Cambridge, MA: Blackwell, p. 23-28, 1994.
- HAN, Z.-H., Park; E. S. C. Textual enhancement of input: Issues and possibilities. **Applied Linguistics**, v. 29, n.4, p. 597-618, 2008.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B; HOLMES, J. (Orgs.) **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.
- LEVELT, W. J. M. Skill theory and language teaching. **Studies in Second Language Acquisition**, v.1, n. 1, p. 53-70, 1978.
- LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LOGAN, G. D. Towards an instance theory of automatization. **Psychological Review**, v. 95, n. 4, p. 492-527, 1988.
- LONERGAN, J. **Video in language teaching**. Cambridge: CUP, 1984.
- LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BAHATIA; T. K. **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996, p. 413-68.

LOPES, S. S. R. **Compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua espanhola elaborados para brasileiros e direcionados ao ensino médio.** Orientado por Londrina, 2005. 208f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

LYNCH, T. Theoretical perspectives on listening. **Annual Review of Applied Linguistics** v. 18 Foundations for Second Language Teaching. p.4-19, 1998.

_____; MACLEAN, J. Exploring the benefits of task repetition and recycling for classrrom language learning. **Language Teaching Research.** Special issue, 2001.

_____. A case of exercising': effects of immediate task repetition on learners performance. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds) **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing.** Harlow: Pearson Education, 2001, p. 141-162.

LUCAS, R. Quem tem medo de listening comprehension? In: Paiva V. M. L. D. (Org) **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências.** Campinas, São Paulo Pontes, 1996.

MENDELSON, D.J. Teaching listening. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 18, p.102-123, 1998.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MCDONOUGH, S. H. **Strategy and skill in learning a foreign language.** London: Edward Arnold, 1995.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second language acquisition.** London: Edward Arnold, 1987.

MOURA FILHO, A. C. L. Por uma nova maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira. (Mimeo) in **Seminário De Linguística Aplicada.** Bahia, Caderno de resumos do X Seminário de Linguística Aplicada. Bahia: UFBA, 2008.

MURANOI, H. Output practice in the L2 classroom. In R. DEKEYSER (Ed.), **Practice in a second Language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

NEWELL, A; ROSENBLOOM, P. S. Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In: ANDERSON, J. R. (Ed.) **Cognitive skills and their acquisition.** Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1981, p. 1-55.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. (Ed.). **Research methods in language learning.** New York: Cambridge University Press, 1992.

_____. **Approaches to teaching listening in the language classroom.** Paper Presented at the Korea TESOL Conference, Seoul, 1998.

_____. Learner strategy training in the classroom: an action research study IN: RICHARDS, J. C. e RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice.** New York: Cambridge, 2002.

OCCULATE, E. M. **Os cliques musicais como recurso pedagógico em curso on-line de compreensão oral de língua inglesa.** São Paulo, 2003, 113f. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, A. **Memória, cognição e comportamento.** São Paulo, Casa Psi Livraria, Editora e Gráfica Ltda, 2007.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, U. A. **Learning strategies in second language acquisition.** Cambridge: University Press, 1990.

ORTEGA, L. Second language learning explained. SLA across nine contemporary theories. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007, p. 182-250.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know.** Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna** (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR, 2005.

PERUCCI, M. **The effect of instruction sandhi-forms on L2 listening comprehension.** Florianópolis, 2005. 136f. Dissertação de Mestrado Letras Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

POLACZEK, M. **Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológico e questões de ensino e aprendizagem.** São Paulo, 2003. 138f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

PRABHU, N. S. Procedural syllabuses. In: READ, J. A. S. (Ed.). **Trends in language syllabus design.** Cingapura: SUP, p. 272 – 280, 1984.

_____. **Second language pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press. 1993.

- KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KOCH. I. G. V; TRAVAGLIA. L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- RUPP, A. A.; VOCK, M.; HARSCH, C.; KOLLER, O. **Developing standards-based assessment tasks for English as a first foreign language – Context, processes, and outcomes in Germany**. Munster: Waxmann, 2008.
- REBOLLO, A. A. **El abecé de la psicolinguística**. Madrid, Arco Libros, 1998.
- RICHARDS, J. C; RODGERS. T. S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- _____; J. PLATT; WEBER. H. **Longman dictionary of applied linguistics**. London: Longman, 1986.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.) Referências curriculares do estado do rio grande do sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. 1ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 258p Disponível em: http://educacao.rs.gov/dados/refer_curr_vol1pdf
- ROBINSON, P. Task complexity, task difficulty, and task productions: exploring interactions in a componential framework. **Applied linguistic**. v. 22, p. 27-57, 2001.
- ROCHA, C. M. **Estratégia de aprendizagem e o aluno adulto no curso de letras: sua utilização na habilidade da compreensão oral de LE**. São João do Rio Preto, 2002, 334f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São João do Rio Preto, 2002.
- ROST, M. **Listening in language learning**. New York: Longman, 1990.
- RUBIN, J. A review of second language listening comprehension research. **The Modern Language Journal** v.78 n. 4 p.199-221 Disponível em: http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf. Acesso em: abril 2009.
- SAMUDA, V.; BYGATE, M. **Tasks in second language learning**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SANTOS, P. F. **A relevância dos processos interacionais para a compreensão oral em língua estrangeira: um estudo comparativo**.

- Salvador, 2005, p. 117f. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005
- SANTOS, S. M. S. **Compreensão oral em língua inglesa e conhecimento metacognitivo de professores em formação inicial.** Campina Grande, 2010, 216f. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.
- SEABRA, D. M. **A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos novos estudos do letramento.** Campinas, SP. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007
- SERAFINI, S. T. **Análise de necessidades para um curso de compreensão oral na área médica.** São Paulo, 2003. 120f. Mestrado em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.
- SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, n. 2, p. 165-179, 1993.
- SHIFRIN, R. M.; SCHNEIDER, W. Controlled and automatic human information processing. II. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. **Psychological Review**. v.2, p. 127-190, 1977.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1991.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2 p. 129-158, 1990.
- SHARWOOD SMITH, M. Comprehension versus Acquisition: Two Ways of Processing Input, **Applied Linguistics**, v. 7 p.23-54, 1986.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**. v. 17, n. 1 p. 38-62, 1996.
- _____. **A cognitive approach to language learning.** Oxford University Press, Oxford, 1998.
- TIBANA, A. L. L. **The role of phrasal phonology in listening comprehension for English language teaching supported by the lexical approach.** Maceió, 2009. 174f. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.
- TONETTI, A. C. S. **A compreensão oral em inglês por meio de filmes em DVD: a percepção de alunos sobre uma unidade didática.** São Paulo, 2007. 159f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

THOMPSON, I; RUBIN, J. Can strategy instruction improve listening comprehension? **Foreign Language Annals**, v. 29, n. 3, p. 331 -342, 1996.

UR, P. Teaching Listening Comprehension. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

VANDERGRIFT, L. Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. **ELT Journal**, v. 53, p. 168-176, 1999.

_____. Learning to listening or listening to learn? **Annual Review of Applied Linguistic**, v. 24 n. 1 p. 3-25, 2004.

VANPATTEN, B. **Input processing and grammar instruction**. New York: Ablex, 1996.

_____. Processing instruction: an update. **Language Learning**, v. 52, p. 755-803, 2002.

_____. Input processing in adult second language acquisition. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007, p. 115-135.

VALLE, P. M. X. P. **A memória de trabalho na leitura e na compreensão oral**. Uberlândia, 2005. 102f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

VASCONCELOS, M. A. **Estudo fonético-acústico de aspectos entoacionais na fala de um sujeito afásico**: implicações para a análise da compreensão e produção oral. São Paulo, 2003. 167f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. 358f. (v.1), 181f. (v.2). Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. **Contexturas** v. 17, p. 75-94, 2010.

_____. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: SILVA, A. K.; DANIEL, G. F.; MARQUES, K. M. S.; SALOMÃO, B. C. A. **A formação de professores de línguas**: novos olhares- volume 1. Campinas, Editora Pontes, p. 147- 171, 2011.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre, Bookman, 2009.

ANEXO 1

TESTE DE SELEÇÃO

Nome: _____ Série: _____ Turma: _____

Escolha a alternativa CORRETA que corresponde à tradução das sentenças abaixo.

1) Não assisti TV ontem.

☐ a) *I don't watch TV yesterday.*☐ b) *I won't watch TV yesterday.*☐ c) *I didn't watch TV yesterday.*

4) Você viu o Pedro ontem?

☐ a) *Will you see Pedro yesterday?*☐ b) *Do you see Pedro yesterday?*☐ c) *Did you see Pedro yesterday?*

2) Eu não falei com ele ontem.

☐ a) *I won't talk to him yesterday.*☐ b) *I didn't talk to him yesterday.*☐ c) *I don't talk to him yesterday.*

5) Você foi ao cinema sábado passado?

☐ a) *Did you go to the cinema last Saturday?*☐ b) *Do you go to the cinema last Saturday?*☐ c) *Will you go to the cinema last Saturday?*

3) Eu não vim para o colégio na semana passada.

☐ a) *I didn't come to school last week.*

6) Você trabalhou ontem?

☐ a) *Will you work yesterday?*☐ b) *Did you work yesterday?*☐ c) *Do you work yesterday?*

- () b) *I don't come to school last week.*
() c) *I won't come to school last week.*

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Nome: _____

2. Sexo: Feminino () Masculino ()

3. Data de nascimento: ____/____/____

4. Você gosta de estudar inglês?

() sim () não

Por que?

5. O que você mais gosta das aulas de inglês?

6. O que você menos gosta das aulas de inglês?

7. Com que frequência você desenvolve as seguintes habilidades **nas aulas de inglês**?

a) Leitura de textos em inglês

() sempre () frequentemente () às vezes () quase nunca

b) Assistir a / ouvir vídeos, filmes ou músicas em inglês.

() sempre () frequentemente () às vezes () quase nunca

c) Escrever frases, sentenças ou textos em inglês.

() sempre () frequentemente () às vezes () quase nunca

d) Comunicar ideias ou informações em inglês.

() sempre () frequentemente () às vezes () quase nunca

7. Qual(is) habilidade(s) você gostaria de se desenvolver **MAIS** na língua inglesa?

() Compreensão de textos escritos (leitura).

() Compreensão de textos orais (vídeos, falas de pessoas falando em inglês).

() Produção escrita (escrever em inglês).

() Produção oral (falar em inglês).

8. Você acha importante desenvolver a habilidade de compreender o que as pessoas falam em inglês?

() sim () não

Por que?

9. Que tipo de dificuldade você sente quando assiste a um vídeo em que as pessoas se comunicam na língua inglesa?

ANEXO 3

ROTEIRO DA CENA *FRIENDS*

SCENE: Rachel's Room, Joey moves Ross's coat to get the tissues Rachel wants and the engagement ring box Mrs. Geller gave him falls out of the pocket it was inside. Joey goes to one knee, picks up the box, opens it, and sees that it's an engagement ring.]

Rachel: Joey.

(He turns to face Rachel on one knee with the box open.)

Rachel: (seeing the ring) Oh my God. (Pause) Okay.

(Joey is stunned.)

[Cut to Ross getting of an elevator carrying a bouquet of flowers and walking down the hall to Rachel's room.]

[Cut back into Rachel's room.]

Rachel: So uh... I guess we should...make it official huh?

Joey: Uh... Look Rachel...(Ross enters.) Hey Ross is here! Hey look! It's my good friend Ross. Hey Ross.

Ross: Hey Joey.

Rachel: Hey you.

(Rachel's Room, Ross is entering.)

Ross: Hey.

Rachel: Hey.

Ross: Listen, I am... I heard about the engagement.

Rachel: Surprised?

Ross: And confused. Rachel, sweetie, I-I um... I didn't propose to you.

Rachel: I know.

Ross: I don't think you do.

Rachel: You didn't propose to me. Joey did.

Ross: Poor baby, you're so tired. Rachel, I didn't propose to you, Joey didn't propose to you, and Chandler didn't propose to you.

Rachel: Uh... You didn't propose to me, Chandler didn't propose to me, but Joey did.

(Joey enters.)

Ross: Joey proposed to you?

Joey: I can come back.

Ross: Hey, wait! Wait-wait-wait! Joey, did you propose to her?

Joey: No.

Rachel: Yes you did!

Joey: Actually, technically, I didn't.

Rachel: Well then why did you give me a ring?

Ross: Wait! Whoa-whoa, you...you gave her the ring?

Joey: No! No, and I did not ask her to marry me!

Rachel: Yes, you did!

Joey: No, I didn't!

Rachel: Yes, you did!

Joey: No, I didn't!

Rachel: Yes, you did! And don't you say, "No, I didn't!"

Joey: Ahhh!

Rachel: He was right there. He got down on one knee and proposed.

Ross: Whoa! You were down on one knee?

Joey: Yeah. Yeah, that looks bad. But I didn't...I didn't propose!

Ross: Then what did happen?

Rachel: Yeah, what did happen?

Joey: Okay, the ring fell on the floor and I went down to pick it up and you thought I was proposing.

Rachel: Yeah, but you said, "Will you marry me?"

Joey: No, I didn't!

Rachel: Yes, you did!

Joey: No, I didn't!

Rachel: Yes, you did - Oh my God you didn't!

ANEXO 4

ATIVIDADE 1

ALUNO: _____ Série _____

ATIVIDADE 1. Você vai assistir, por duas vezes, a uma cena de um episódio de uma série de TV norte-americana. Assista **com muita atenção** para depois fazer um resumo em português do que você entendeu da cena que assistiu. Coloque TUDO que você conseguiu entender. Utilize o espaço abaixo para o seu resumo. Se necessário, utilize o verso da folha.

[illegible]

ANEXO 5

ATIVIDADE 2

ATIVIDADE 2. Agora, complete as frases abaixo com base no que **você entendeu** da cena. Responda em português.

1. A cena se passa _____

2. Ross é o nome do homem que _____

3. Joey é o nome do homem que _____

4. O nome da mulher é _____

5. A mulher e o Ross são _____

6. A mulher e o Joey são _____

7. Ross e Joey são _____

8. A cena não é de terror. Ela é de _____

9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre _____

10. O propósito da discussão mostrada na cena é _____

ANEXO 6**ATIVIDADE 3**

ATIVIDADE 3. Leia as afirmações abaixo e verifique se elas são verdadeiras ou falsas, assinalando com um X a alternativa correspondente. Se você não sabe ou está em dúvida, assinale a alternativa "não sei".

1. Joey não quer que Ross saiba da situação que se criou em relação ao anel.

a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

2. Ross explica que ninguém de seus colegas (Chandler, Joey), muito menos ele, pediu Rachel em casamento.

a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

3. Ross diz claramente que não quer que Joey se case com Rachel.

a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

4. Ross pergunta para Joey se ele realmente pediu Rachel em casamento.

a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

5. Joey sempre afirmou que queria se casar com Rachel.

a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

6. Ross fica meio confuso quanto à possibilidade de Rachel estar noiva.

a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

7. Ross parabeniza Rachel pelo noivado.

a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

8. Ross diz que quer casar com Rachel.

a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

9. Joey explica todo o acontecido.

- a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

10. Rachel não diz a Ross que Joey a pediu em casamento.

- a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

11. Ross e Rachel pedem a Joey uma explicação do que aconteceu.

- a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

12. Joey insiste que não pediu Rachel em casamento.

- a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

13. No final da história, Rachel não admite que o mal entendido foi culpa dela.

- a) () FALSO b) () VERDADEIRO c) () NÃO SEI

ANEXO 7

ATIVIDADE 4

ATIVIDADE 4. Finalmente, vamos ver se você é bom mesmo em identificar as falas dos personagens. Assinale as falas que estão de acordo com o que você ouviu na cena.

1. Ross ficou em dúvida se, realmente, Joey havia feito a proposta de casamento. Que palavras ele usa para perguntar isso ao amigo?

- ☐ a) *Joey, do you propose to her?*
- ☐ b) *Joey, did you propose to her?*
- ☐ c) *Joey, will you propose to her?*
- ☐ d) Não me lembro.

2. Joey nega ter feito o pedido de casamento à Rachel. Que palavras ele usou?

- ☐ a) *Technically, I don't.*
- ☐ b) *Technically, I won't.*
- ☐ c) *Technically, I didn't.*
- ☐ d) Não me lembro.

3. Rachel afirma que Joey havia lhe feito uma proposta de casamento. Como ela se expressou?

- ☐ a) *Yes, you will.*
- ☐ b) *Yes, you do.*
- ☐ c) *Yes, you did.*
- ☐ d) Não me lembro.

4. E Joey continua negando. Que palavras ele usou?

- ☐ a) *No, I don't.*
- ☐ b) *No, I won't.*
- ☐ c) *No, I didn't.*
- ☐ d) Não me lembro

5. Joey insiste em dizer que não pediu Rachel em casamento. Como ele afirma isso?

- () a) *I won't propose.*
- () b) *I didn't propose.*
- () c) *I don't propose.*
- () d) Não me lembro.

6. Rachel tenta reproduzir a fala de Joey para dizer que ele havia, sim, lhe pedido em casamento. Que palavras ela usou?

- () a) *You said: Did you marry me?*
- () b) *You said: Do you marry me?*
- () c) *You said: Will you marry me?*
- () d) Não me lembro.

7. Ao final, Rachel percebe o engano sobre o pedido de casamento. Que palavras ela usou?

- () a) *Oh my God, you don't.*
- () b) *Oh my God, you won't.*
- () c) *Oh my God, you didn't.*
- () d) Não me lembro.

ANEXO 8**FOLHA DE AVALIAÇÃO**

Caro aluno,

Finalizada essa última atividade, peço-lhe que responda às duas perguntas abaixo. Seja bem sincero e claro em suas respostas. Elas irão ajudar o professor de inglês a planejar melhor suas aulas, visando ao seu desenvolvimento nessa língua.

1. Você gostou de realizar duas vezes as mesmas atividades?

() SIM () NÃO

POR QUE?

2. Você acha que compreendeu melhor o vídeo na segunda vez do que na primeira?

() SIM () NÃO

POR QUE?

ANEXO 9

TABELA DOS RESULTADOS DOS ALUNOS NA ATIVIDADE 2,
REFERENTE À PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÃO DA TAREFA**INFORMANTE: A1**

Sentenças	Versão 1	Versão 2
1. A cena se passa	No hospital	No quarto do hospital
2. Ross é o nome do homem que	Já é marido	Homem que chega com flores
3. Joey é nome do homem que	É o amante	Chegou primeiro e mostrou a aliança
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Marido	Marido da mulher
6. A mulher e o Joey são	Namorado	Amigo apaixonado
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Romance	Romance
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Sobre o casamento	Casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Sobre o casamento que iria casar primeiro.	Quem vai se casar

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A2

1. A cena se passa	no hospital	No hospital
2. Ross é o nome do homem que	está com a aliança na mão	Entrega a aliança
3. Joey é nome do homem que	Está com buque de flores	Traz o buque
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Amigos	Amigos
6. A mulher e o Joey são	Casados	Noivos

7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Romance e comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	O noivado por acaso	O noivado de Rachel e Ross.
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	O motivo deles e que eles discutem por causa de um noivado por acaso isso foi o que eu entendi	Por causa do noivado.

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A3

1. A cena se passa	No hospital	No Hospital
2. Ross é o nome do homem que	É o cara que pede em casamento	Chega com um buque
3. Joey é nome do homem que	Traz o buque de flores	Pede em casamento
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Namorado	Amigos
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Amigos
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia e romance
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	O casamento	O pedido de casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Armação, comédia	Um engano

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A4

1. A cena se passa	No hospital	No hospital
2. Ross é o nome do homem que	Que gosta dela e vai pedir em casamento	Acha a aliança
3. Joey é nome do homem que	Que pede em casamento por engano	Veio depois

4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Noivados	Amigos
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Namorados
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Suspense
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Joey a pedir em casamento por engano	Quem não pediu ela em casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	O casamento	casar

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A5

1. A cena se passa	No hospital	Na maternidade
2. Ross é o nome do homem que	Chega depois	Teve um filho com Rachel
3. Joey é nome do homem que	Mostra a aliança	Achou a aliança
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Namorados	Namorados
6. A mulher e o Joey são	Amigo	Amigo
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigo
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	A proposta	Uma proposta
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Quem pediu em casamento e sobre o proposta.	Quem pediu em casamento e sobre a proposta.

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A6

1. A cena se passa	No hospital	Na maternidade
2. Ross é o nome do homem que	Chega depois	Teve um filho com Rachel
3. Joey é nome do homem que	Mostra a aliança	Achou a aliança
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Namorados	Namorados
6. A mulher e o Joey são	Amigo	Amigo
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigo
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	A proposta	Uma proposta
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Quem pediu em casamento e sobre o proposta.	Quem pediu em casamento e sobre a proposta.

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A7

1. A cena se passa	No hospital	No hospital
2. Ross é o nome do homem que	Se engana e que se vira com a aliança	Se enganou ao pedi-la em casamento
3. Joey é nome do homem que	É amigo	É o amigo
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Casados	Namorados
6. A mulher e o Joey são	-----	Amigos
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Casamento	Casamento
10. O propósito da	-----	A discussão do

discussão mostrada na cena é		casamento
------------------------------	--	-----------

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A8

1. A cena se passa	No hospital, mais especificamente no quarto de Rachel	No hospital depois de ter um filho (ela estava na maternidade)
2. Ross é o nome do homem que	Chega quando Joey acha uma aliança no chão	Ia realmente pedi-la em casamento, (pai de sua filha)
3. Joey é nome do homem que	Acha a aliança e discute com Rachel	Ela achou que a pediu em casamento
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Namorados	Amigos
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Amigos
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Casamento	Joey te-la pedido em casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	O Joey ter achado a aliança e ela ter achado que ele a pediu em casamento.	casamento

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE A9

1. A cena se passa	No hospital	No hospital
2. Ross é o nome do homem que	Se engana e que se vira com a aliança	Se enganou ao pedi-la em casamento
3. Joey é nome do homem que	É o amigo	É o amigo
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel

5. A mulher e o Ross são	Casados	Namorados
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Amigos
7. Ross e Joey são	Conhecidos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Casamento	Casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	-----	A discussão do casamento

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A10

1. A cena se passa	Em um hospital	Em um hospital
2. Ross é o nome do homem que	Chega com as flores	Entra com as flores
3. Joey é nome do homem que	Acha o anel	Nega ter pedido Rachel em casamento
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Namorados	Namorados
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Amigos
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	O casamento	O Joey ter pedido Rachel em casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Joey pede Rachel em casamento senquere, mas Ross que queria pedir Rachel em casamento.	Casamento

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A11

1. A cena se passa	Hospital	Assim
2. Ross é o nome do homem que	-----	O homem que entra no quarto
3. Joey é nome do homem que	Gosta	Pede em casamento
4. O nome da mulher é	Não sei	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Amigos	Amigos
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Namorados
7. Ross e Joey são	-----	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Sexos	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	A aliança	O casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Casamento	briga

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A12

A cena se passa	No hospital	Em um hospital
Ross é o nome do homem que	-----	É médico
3. Joey é nome do homem que	é médico	Namorado
4. O nome da mulher é	rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Casados	Amantes
6. A mulher e o Joey são	Amantes	Namorados
7. Ross e Joey são	Namorados	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	O casamento	O casamento

10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Sobre que pega ela	Da aliança
-------------------------------------------------	--------------------	------------

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A13

1. A cena se passa	No hospital	Com o Joey no hospital
2. Ross é o nome do homem que	Namora a Rachel ele estava de branco	Quer casar com Rachel
3. Joey é nome do homem que	Está primeiro na sala que acha o anel ele tava de camisa azul	Acha o anel
4. O nome da mulher é	-----	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Namorados	Amigos
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Amigos
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	O anel que Joey achou que ela pensou que era pra casar com ela	O anel que Joey acha
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	O anel que Joey achou que a Rachel pensou que era pra casar	O anel que Rachel pensou que ele queria casar com ela.

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A14

1. A cena se passa	No hospital	Em um hospital
2. Ross é o nome do homem que	Achou o anel	Trouxe flores
3. Joey é nome do homem que	Troxe as flores	Achou o anel
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Amigos	Casados

6. A mulher e o Joey são	Casados	Amigos
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Casamento
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Casamento	Casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Que Rachel acha que Ross quer casar com ela.	O anel

INFORMANTE: A15

1. A cena se passa	No hospital	No hospital
2. Ross é o nome do homem que	Pediu em casamento	Chega com buque de flores
3. Joey é nome do homem que	Traz as flores	Que pede ela em casamento
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	Namorados	Amigos
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Namorados
7. Ross e Joey são	Amigo	Amigo
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia e romance	Romance e comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Que nunca vai ficar com a Rachel	O casamento e a aliança
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Que o Ross pede a mão dela em casamento	Um engano pegou errado.

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A16

1. A cena se passa	Numa sala de hospital	Numa sala de hospital
2. Ross é o nome do homem que	Está de camisa verde	Está de camisa verde
3. Joey é nome do homem que	Que está de camisa preta	Está de camisa preta
4. O nome da	Rachel	Rachel

mulher é		
5. A mulher e o Ross são	Amigos	Amigos
6. A mulher e o Joey são	Amigos	Amigos
7. Ross e Joey são	Amigos	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	Comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Casamento	Casamento
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	casamento	casamento

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A17

1. A cena se passa	No hospital	Hospital
2. Ross é o nome do homem que	Que achou a aliança estava de camiseta azul e cabelo preto	Achou a aliança
3. Joey é nome do homem que	Chegou com um buque de flores de camiseta cinza e calça preta e cabelo ruivo	Parece ser namorado dela
4. O nome da mulher é	Loira e roupa de hospital	-----
5. A mulher e o Ross são	-----	namorados
6. A mulher e o Joey são	-----	amigos
7. Ross e Joey são	-----	Amigos
8. A cena não é de terror. Ela é de	-----	rissos
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Eles mesmo	Risso
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	Eles querião namorar com ela e trazião um monte de presentes	A aliança que Ross achou e o outro descobriu

*Foram considerados os erros dos alunos

INFORMANTE: A18

A cena se passa	No hospital	No hospital
Ross é o nome do homem que	Que gosta dela, e vai pedir em casamento	Levou o leque para ela
3. Joey é nome do homem que	Pediu casamento em gano	Entregou a aliança par engano
4. O nome da mulher é	Rachel	Rachel
5. A mulher e o Ross são	noivado	Noivos
6. A mulher e o Joey são	amigos	Nada
7. Ross e Joey são	amigos	Nada
8. A cena não é de terror. Ela é de	comédia	Comédia
9. Rachel, Ross e Joey discutem sobre	Joey ir ter pedido em casamento por engano	aliança
10. O propósito da discussão mostrada na cena é	O Joey ir ter pedido em engano o casamento.	por que ele entrega a aliança por engano

*Foram considerados os erros dos alunos